



**Máster Universitario en Formación del Profesorado
de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.
2014-2015**

PROYECTO FIN DE MÁSTER
Cine-fórum interactivo e innovador

Autor: Alejandro Campos España

Director: Cristina María Pulido Rodríguez

Julio 2015

VºBº Director

El/La Estudiante

Fdo.:

Fdo.:

“En la vida me oculto. En el cine no.
El cine está hecho para abrirme.
La vida para ocultarme”

Pedro Almodóvar.

1. Introducción y justificación.....	4
1.1. Título	4
1.2. Autoría.....	4
1.3. Agradecimientos.....	4
1.4. Definición del problema de investigación	4
1.5. Objetivos del estudio	5
1.6. Hipótesis.....	5
1.7. Justificación de proyecto	5
2. Fundamentación teórica	6
2.1. Adolescencia y aprendizaje de valores a través de la reflexividad.	6
2.2. El giro dialógico en la educación. Las interacciones como clave de aprendizaje.	8
2.3. Normativa educativa en secundaria. Competencia digital; y competencias sociales y cívica	13
2.4. El cine como herramienta educativa. Selección y revisión de metodologías realizadas.	16
2.4.1. Metodología y alcance: Alonso y otros (2000, 2002, 2005).....	16
2.4.2. Metodología y alcance: Martínez-Salanova (2002, 2003, 2009).....	19
2.4.3 Metodología y alcance: Rodríguez, R y Nana Rodríguez (2010).....	23
2.4.4. Metodología y alcance: Ruiz (1998).....	24
2.4.5. Metodología y alcance: Rodríguez Terceño (2014).....	24
2.4.6. Metodología y alcance: Clarembeaux (2010).....	25
2.4.7. Cuadro comparativo de los autores anteriores, sus metodologías y aportaciones:.....	27
2.5. Puntos fuertes de las metodologías analizadas que fundamentan mi propuesta:	30
2.6. Propuesta metodológica de cine-fórum interactivo e innovador a partir de la literatura científica revisada:.....	31
2.7. Aportaciones dialógicas que fundamentan mi propuesta:.....	32
2.8. Aportación de las competencias que fundamentan mi propuesta:.....	33
2.9. Pasos a seguir para llevar a cabo la propuesta metodológica:.....	33
3. Metodología	33
3.1. Diseño de la investigación:.....	33
3.1.1. Contexto del estudio escenario	33
3.1.2. Población y Muestra.....	34
3.1.3. Temporalización	34
3.1.4. Personal implicado y recursos necesarios	34
3.1.5. Instrumentos de recogida de información.....	35
3.1.6. Limitaciones del estudio realizado	36
4. Resultados	36
4.1. Comparación de resultados del cuestionario previo y posterior.....	36
4.2. Resultados del grupo de discusión.	49
4.2.1 Categoría de análisis: Reflexión Crítica a través de Personajes de Cine, y Moderador Acompañante.	50
4.2.2. Categoría de análisis: Moderador Acompañante, y Situación Dialógica de Igualdad.....	52
4.2.3 Categoría de análisis: Cambio de Decisión, y Situación Dialógica de Igualdad. ...	52
4.2.4 Categoría de análisis: Influencia del Diálogo.	53
4.2.5 Categoría de análisis: Conversación Exploratoria.	54
4.2.6 Categoría de análisis: Situación Dialógica de Igualdad.	55
4.2.7 Categoría de análisis: Cambio de Idea.	56
5. Conclusiones.....	57
5.2. Recomendaciones al centro	60
6. Referencias bibliográficas	60
7. Anexos	62

1. Introducción y justificación

1.1. Título

Cine-fórum interactivo e innovador como herramienta para la mejora de la reflexividad y actitud crítica del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.

1.2. Autoría

El autor de esta investigación es el alumno del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Alejandro Campos España, bajo la dirección de Cristina María Pulido Rodríguez.

1.3. Agradecimientos

Le agradezco la implicación y el tiempo empleado a la directora de este proyecto, Cristina María Pulido Rodríguez, siempre dispuesta a atender, corregir y apoyar todo lo realizado en esta investigación.

Agradezco, además, a las Hermanas de la Caridad de Santa Ana, en especial a la Hermana Pilar Omella Griñón, el acceso al centro para la recogida de muestras, y la hospitalidad ofrecida a lo largo de estos meses al acogerme en su casa y habilitarme espacios para el estudio del marco teórico y análisis de resultados.

1.4. Definición del problema de investigación

La investigación tiene su inspiración y nace de la observación y detección en el recreo del patio del colegio Santa Ana de Sevilla de conductas orientadas hacia la venganza y el odio entre los iguales, en este caso adolescentes.

El problema que se va a tratar en esta investigación parte de las observaciones llevadas a cabo también en las aulas de la E.S.O. de dicho colegio. Es por ello, que se quiere abordar cómo podemos incluir más espacios de reflexión en la vida de los adolescentes, ya que se ha detectado que carecen de dichos espacios. Las tutorías llevabas a cabo no dan lugar a espacio de reflexión y diálogo.

El nivel de comunicación de los adolescentes del centro es superficial (a pesar de que tienen la redes sociales como instrumentos y medios para expresar sus emociones y comportamientos) no entablan diálogos profundos como puede ser la violencia existente en sus vidas o la percepción que tienen acerca de ella.

Se pretende analizar cómo a través de un cine-fórum basado en una metodología interactiva e innovadora se consigue aumentar la capacidad reflexiva y crítica de los adolescentes a través del análisis del fragmento de cine, focalizando la atención en la actuación de los personajes, y el posterior diálogo en un grupo de discusión.

La metodología empleada parte del desarrollo de un cine-fórum interactivo e innovador acompañado de preguntas que propone el docente a la vez que interactúan con el fragmento audiovisual que, en este caso, trata la violencia, en la búsqueda de la reflexión y el diálogo.

1.5. Objetivos del estudio

- Revisar la literatura científica existente en torno al uso del cine como herramienta pedagógica y las contribuciones dialógicas educativas recientes.
- Diseñar una propuesta metodológica interactiva como base del cine-fórum que incluye grupo de discusión.
- Detectar cual es la percepción de la violencia que tienen los adolescentes previo y posterior a la realización del cine-fórum interactivo, y recoger su percepción después del desarrollo de la actividad analizando si ha habido cambios mediante un grupo interactivo.

1.6. Hipótesis

La propuesta de cine-fórum interactivo y el grupo de discusión mejora la capacidad reflexiva y crítica del alumnado respecto a los valores aprendidos.

1.7. Justificación de proyecto

Los problemas de convivencia en el centro han ido aumentando considerablemente en los niveles de la E.S.O. a lo largo de este curso. Las líneas de tercero y cuarto son las más conflictivas. El patio y las aulas son el lugar donde se detectan mayores índices de conflictos: la violencia verbal y física se muestra en esos espacios y está a la orden del día. Los alumnos se hablan y contestan mal entre ellos y también en su relación con algunos profesores. La violencia física que ejercen tiene que ver con la manera en la que emplean y hacen uso de su propio cuerpo, a parte del lenguaje, para comunicarse y relacionarse entre ellos y con los docentes. Ha habido pocos casos de agresión física como tal entre iguales, pero sí se dan frecuentemente amenazas no verbales transmitidas y leídas con gestos y posturas corporales.

Merece la pena investigar y darse cuenta de que no existen momentos en el centro donde se les pueda facilitar a los alumnos y también a los profesores espacios de diálogo donde conversar entre ellos acerca de temas como la violencia y descubrir las percepción que los adolescentes tienen acerca de ella. El colegio dispone, a parte de las aulas, de salas donde los alumnos pueden sentarse en torno a una mesa, a discutir, dialogar, y reflexionar acerca de este y otros muchos que les inquietan y que normalmente no se hablan con explicitud, y claridad.

Es fundamental crear situaciones de diálogo, donde se de lugar a la expresión de vivencias, de sensaciones, de emociones, de ideas, inquietudes e incluso necesidades que los mismos adolescentes tengan y puedan y quieran verbalizar con el objeto de que se les ayude. Muchos docentes sienten reticencia a sentarse con los alumnos a hablar de temas que impliquen poner sobre la mesa las emociones de uno mismo y los demás.. Muchas veces no se sabe cómo empezar a iniciar el

diálogo, y crear el espacio y situación ideal y adecuado, hacia aquello de lo que se quiere hablar.

El cine es una herramienta que despierta, arranca, moviliza, motiva, sensibiliza, abre, y pone en marcha, las puertas hacia un diálogo que llegar a ser enriquecedor para quien lo vive y experiencia. Alumnos y docentes adquieren de este modo un mayor conocimiento los unos de los otros, del mismo modo que adquieren comprensión, sensibilidad, y mucha reflexión y actitud crítica, frente al que habla y de lo que se habla.

Es toda una aventura conocer y dejarse conocer por el otro. La propuesta metodología interactiva e innovadora que se propone en este trabajo invita a que alumnos y profesores mejoren su capacidad reflexiva y crítica, y de este modo, mejoren las relaciones entre iguales y entre alumnos – docentes, creando de este modo un colegio que tiene como eje principal el diálogo y no hace uso de la violencia para alcanzar o solucionar un conflicto. o solucionar un conflicto.

Al final, el objetivo es prevenir la violencia física y verbal, a través de una educación se sirve del cine, la comunicación y el diálogo.

De esta manera podríamos decir que estaríamos educando desde, por y para el amor tal y como recogía Paulo Freire en sus obras pedagógicas.

2. Fundamentación teórica

La fundamentación teórica tiene como objetivo analizar aquellas aportaciones científicas y teóricas más relevantes empleadas en esta investigación. Para ello introduciremos tanto desde las características del colectivo adolescente, las aportaciones dialógicas en la educación, así como las contribuciones relacionadas con el uso del cine como herramienta educativa.

2.1. Adolescencia y aprendizaje de valores a través de la reflexividad.

Según la literatura científica revisada es conveniente un primer acercamiento a la definición de adolescencia y su diferencia respecto al concepto de pubertad que tanta confusión genera.

La pubertad se entiende, según Palacios, J., y Oliva, A (1999) como el “conjunto de cambios físicos que a lo largo de la segunda década de la vida transforman el cuerpo infantil en cuerpo adulto sexualmente maduro con capacidad para la reproducción” (p.436). Y en cambio, entienden por adolescencia el “periodo psicosociológico que se prolonga varios años más y que se caracteriza por la transición entre la infancia y la adultez.

El inicio de la adolescencia coincide con el de la pubertad. La edad de inicio se entiende a partir de los 12-13 años y suele finalizar a los 25 años aproximadamente. La adolescencia, que tiene lugar en chicos y chicas, hoy en día se caracteriza por individuos que están aún en el sistema escolar o en formación de estudios académicos superiores; viven en casa con los padres y dependen de ellos

económica y emocionalmente, esto último sobre todo en la primera etapa; están además, apegados a otra persona del otro sexo; y mucho al grupo de iguales. El grupo de iguales se caracteriza por tener sus propios hábitos, estilos de vida, preocupaciones, inquietudes y necesidades, y hasta sus propios valores e ideas.

Los adolescentes se enfrentan a cambios biológicos, psicológicos y socioculturales. Los cambios cognitivos (o psicológicos) propios de los adolescentes se visualizan claramente en los comportamientos y actitudes (y están íntimamente relacionados con las emociones), muchas veces ligados a los cambios que experimentan con su cuerpo, lo que se entiende por cambios biológicos, o los socioculturales, como pueden ser los padres y la manera que tienen de interaccionar con ellos, del mismo modo que interviene, la escuela o los amigos, etc.

Los comportamientos de los adolescentes, en una etapa en la que están forjando su personalidad, nos da indicios de los cambios cognitivos sobre todo, por lo que atraviesan. David Elkin (1985) al que hacen referencia Palacios, J, y Oliva, A (1999) denomina audiencia imaginaria al egocentrismo propio del adolescente que cree que todos piensan y hablan de él y tienden a no diferenciar su pensamientos del de los demás. Y en la misma línea, expone lo que denomina fábula personal, entendiéndolo como aquella experiencia que vive el adolescente y que cree que solo la ha experimentado.

El diálogo, en esta etapa, es la herramienta más poderosa para combatir lo expuesto hasta el momento. El diálogo les permite pensar y conocer el pensamiento de los otros en el momento que se verbaliza, que se hace real, que se hace palabra. De este modo, se rompe con el afianzamiento de los conceptos de audiencia imaginaria y fábula personal. La escucha activa y la expresión de vivencias, ideas, etc, ayuda a superar lo anterior.

Los valores de los adolescentes son aprendidos en casa y en la escuela. Hay que tener en cuenta que “ciertamente, la familia podría ser un excelente lugar donde aprender valores, pero por desgracia no siempre lo es. No todos los padres y madres son igualmente competentes para ejercer como auténticos educadores morales” (Martínez, Esteban, y Buxarrais, 2011:98). La escuela o instituto tiene el gran reto de educar siempre a los adolescentes “en unos valores que permitan consolidar el ejercicio auténtico de la democracia y profundicen en él” (Martínez, M., et al. 2011. p.98). Por tanto, la escuela, recogiendo una vez más lo que dicen los autores anteriores, debe de asumir la educación en valores con el objeto de construir una sociedad libre y feliz.

Los valores aprendidos permiten a los alumnos moverse y actuar con coherencia, sentido de la responsabilidad y del deber, creándose de este modo espacios de convivencia y de vida. “Estamos viviendo un cambio de época en el que los valores por los que se ha luchado a lo largo de las últimas décadas –y que son la base de la convivencia y de la dignidad de las personas– son y deben ser objeto de reflexión pedagógica” (Martínez, et al. 2011:99). Se añadiría a lo anterior, reflexión pedagógica dentro del aula con los adolescentes y fuera de ella con los demás docentes. Además, de que los valores, como señalan los autores, deben ser y estar en el ejemplo de vida de las personas, por lo tanto observados por los demás más concretamente los adolescentes; estimados, por otro lado; y practicados, para

terminar.

Hay que incidir en la educación en valores desde la escuela porque desarrolla y mejora la reflexión y la actitud crítica, que a su vez, conlleva cambios comportamentales para una sociedad libre, y feliz.

2.2. El giro dialógico en la educación. Las interacciones como clave de aprendizaje.

Según la literatura científica revisada acerca de las interacciones que se establecen entre los seres humanos, se recoge para esta investigación las aportaciones y contribuciones de los siguientes autores: Neil Mercer, Gabriel Kaplún, y Paulo Freire, por una lado. Y las aportaciones de Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carmen García, Ramón Flecha, y Sandra Racionero, por otro lado. Muchos de estos autores se basan en las teorías y aportaciones, significativas y de gran interés, de Vygotsky, que a continuación son expuestas.

En un primer acercamiento, y tal como se ha expuesto anteriormente, se rescatan las ideas de Mercer (2001) acerca de cómo funciona el lenguaje en los seres humanos, y se dan pistas de cómo emplearlo en el día a día con eficacia. Mercer, se basa en diferentes investigaciones de las cuales se rescatan algunos aspectos de Vygotsky, y los creados por él mismo, para comprender cómo interaccionan los seres humanos. Este autor está convencido de que lo primero que se pasea por la cabeza de las personas son las ideas, y por lo tanto, “para que nuestras ideas puedan tener algún impacto social, debemos ponerlas en práctica o comunicarlas a los demás para que influyan en sus acciones. Es decir, empleamos el lenguaje para convertir el pensamiento individual en pensamientos colectivos” (Mercer, 2001, p.27).

De la misma manera, Mercer se apoya en Vygotsky para afirmar como éste “propuso que el empleo de un instrumentos distintivo –el lenguaje– fue la causa de que el pensamiento y la conducta social del ser humano llegaran a ser tan distintos de los animales” (Mercer, 2001, p.29). En realidad, Vygotsky quiere decir que gracias al lenguaje los seres humanos son capaces de pensar y actuar. Primero el lenguaje y después el pensamiento unido a la acción. Mercer afirma que: “los niños no aprenden el lenguaje por casualidad, aparte de los aspectos prácticos de la vida; aprenden el lenguaje empleándolo para participar en la vida de la comunidad en la que nacen” (p.30). Por lo tanto, en este estudio la interacción entre los iguales es fundamental porque comparten el pensamiento individual frente a la comunidad, en este caso, la clase, es decir, el resto de compañeros.

De esta manera, y en la línea de lo recogido anteriormente, las ideas se hacen reales y efectivas en el momento en el que se las comunicamos a los demás o se ponen en acción, en práctica. De acuerdo a esta manera de proceder, Mercer afirma también que esas ideas pueden surgir de uno mismo, o por el contrario, ser creadas entre todos, es decir, “el diálogo estimula el pensamiento de una manera que no está al alcance de la experiencia no interactiva” (Mercer, 2001 p.27). Los alumnos, a través de la escucha de las opiniones, vivencias, experiencias, ideas, etc, del resto de los compañeros se les estimula a crear otras nuevas sobre la marcha y compartirlas con la clase.

Este autor reflexiona mucho más y afirma que: “El lenguaje nos ofrece un medio para pensar juntos, para crear conjuntamente conocimiento y comprensión (...) no es un simple sistema para transmitir información: es un sistema para pensar colectivamente. El lenguaje nos permite formar redes intelectuales para comprender la experiencia y resolver problemas” (Mercer, 2001, p.35). De esta manera, las aportaciones de cada uno de los alumnos acerca de un tema se suman, generando de este modo, conocimiento. Este conocimiento es posible crearse entre todos y les puede servir como recurso, vivencia, reflexión, etc, para solventar cualquier problema en cualquier otra circunstancia. El lenguaje se entiende como un medio para pensar juntos y crear conocimiento. Algo muy parecido a lo que le ocurre a los guionistas de cine o televisión cuando están preparando el guion de una película o un capítulo de serie. Mientras más guionistas haya encerrados en una sala pensando y aportando ideas, mejor. Pues la estimulación y la motivación aumenta, y juntos son capaces de aportar más ideas y generar conocimiento.

Por otro lado, la afirmación de Kaplún, G, rescatadas de la entrevista realizada por Mayugo, C, (2014) afirma en la misma línea que lo expuesto hasta el momento que: “yo me inclino más por comprender la educación y la comunicación como una oportunidad de diálogo para pensar, entender y transformar el mundo” (p.12).

El lenguaje empleándose como medio para el diálogo o interacción genera pensamiento, comprensión y conocimiento. Mercer crea tres modelos diferentes de discusión muy interesantes, para comprender la manera que se tiene de conversar los unos con los otros o lo que es lo mismo, el cómo se conversa. Estos tres modelos los compara y categoriza de la siguiente manera: conversación acumulativa, conversación disputativa y conversación explorativa. Mercer afirma que en una interacción podemos pasar de una conversación a otra llegando incluso a emplear los tres modelos planteados.

Según el autor, el conocimiento y uso de estos tres tipos de conversación: “es útil para comprender la relación existente entre las maneras en que usamos el lenguaje para resolver problemas y crear conocimientos, y los tipos de orientación intelectual que adoptamos hacia los demás al hacerlo” (Mercer, 2001, p.137).

La definición que Mercer otorga a la **conversación disputativa** es la que “se produce cuando los participantes procuran mantener sus identidades separadas e intentan proteger su individualidad” (Mercer, 2001, p.137). Todo lo contrario sucede cuando tiene lugar una **conversación acumulativa**, en la que:

Podemos emplear el lenguaje para unir nuestros intelectos de una manera no crítica, no competitiva y constructivista (...) el lenguaje se emplea para construir una identidad conjunta, una perspectiva compartida e intersubjetiva del tema de conversación donde las diferencias individuales de percepción o de juicio quedan minimizadas. (Mercer, 2001. p.137)

Mercer, rescatando lo que se dice en el párrafo anterior para focalizar la atención, afirma que “podemos emplear el lenguaje para unir nuestros intelectos de una manera no crítica”, todo lo contrario a lo que afirma Paulo Freire (1990), cuando dice

que las personas deben ser críticas, y estas deben de cuestionarlo todo. En ambos casos, el objetivo es construirse o construir en los demás.

Por otro lado, Mercer asienta las pautas de lo que él define como **conversación exploratoria** y es la que quizás se da más entre los adolescentes, ya que estos tienen más ansia de explorar, conocer y comprender el mundo en el que viven.

Se produce un diálogo donde las diferencias se tratan de una manera explícita, como objetivos de una exploración, una evaluación razonada, y una resolución mutuas (...) el principal objetivo de los interlocutores debe ser descubrir nuevas y mejores maneras de alcanzar una comprensión conjunta. En la conversación exploratoria, los interlocutores pueden desempeñar el papel de <<abogados del diablo>> poniendo en duda sus propios puntos de vista o los puntos de vista de los demás. Los participantes pueden perseguir unos intereses conjuntos, pero lo hacen adoptando una perspectiva relativamente imparcial cuyo objetivo es construir explicaciones, respuestas o soluciones de una manera conjunta y al mismo tiempo impersonal. (Mercer, 2001, p.138)

El tipo de conversación explorativa, y por la definición dada, se entiende que debe contar con la humildad y sencillez de sus participantes, para que de este modo, se de un diálogo que construya y no sea destructivo. La conversación explorativa en su afán de descubrir, comprender y construir recuerda mucho, y así lo reconoce también Mercer, a las tertulias literarias dialógicas, que desde hace más de una década se están llevando a cabo en muchos lugares del mundo. Recapitulando todo lo dicho anteriormente:

El conocimiento se crea en situaciones de interacción entre diferentes personas, que aportan sus saberes, experiencias, vivencias y sentimientos. El aprendizaje que resulta de estos procesos es un aprendizaje que, por una parte, transforma lo que las personas sabían antes de participar en ese diálogo, porque amplía y hace más complejo el conocimiento y, por otra, transforma su entorno sociocultural y a ellas mismas. (Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. 2013, p.80)

Profundizando mucho más en la práctica conversacional que se da como interacción entre los individuos para comprender, resolver, construir y generar conocimiento, es de interés detenerse ahora en los siete principios del aprendizaje dialógico como base para avanzar, apoyar e integrar lo mencionado hasta ahora.

Los siete principios de aprendizaje dialógico según Aubert, A., et al (2013) son en primer lugar, un diálogo igualitario, en el que interviene la inteligencia cultural, la transformación, con dimensión instrumental, con creación de sentido en el que se fomenta la solidaridad y en donde hay igualdad de diferencias.

Los autores entienden el aprendizaje dialógico como:

El aprendizaje que se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todos y todas. El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favoreciendo la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores. (Aubert, A., et al, 2013, p.167)

Estos autores, a parte de basarse en más investigaciones, rescatan de Freire (1970) la Teoría de la Acción Dialógica que señala “cómo la naturaleza de la persona es dialógica” (p.79). Y en la teoría de Habermas, que “establece como premisa que todas las personas son capaces de lenguaje y acción, lo que les permite interactuar y llegar a acuerdos” (p.79)

Los autores tiene muy en cuenta que en “el contexto de un diálogo igualitario es posible que emerjan los saberes, vivencias, y emociones de cada persona” (Aubert, A., et al, 2013, p.81). En el terreno de la educación, docentes y alumnos establecen diálogos igualitarios donde no hay relaciones de poder por ninguna de las partes. Muy en la línea de la afirmación de Freire (1990) que establece que el docente debe de acompañar de alguna manera el aprendizaje del alumno y establecer una relación más cercana e igualitaria.

Se entiende de este modo la educación como un espacio donde se trabaja con las personas, y más concretamente con adolescentes. Se comprende del mismo modo, que cada uno de estos individuos, su contexto y situaciones son diferentes, tanto dentro como fuera del aula. “El conocimiento que resulta de un diálogo igualitario entre personas de entornos y perfiles muy diferentes es más profunda y más útil a todas las personas” (Aubert., et al, 2013, p.85) porque entre todos se nutren de las diferentes realidades. Estos autores entienden que en el aprendizaje dialógico tienen cabida todas las personas, y sobre todo las adultas, son facilitadoras de diálogo y encuentro entre personas de diferentes culturas. De este modo, todos nos podemos acercar y conocer las diferentes realidades y no obcecarnos solo con las que ofrece nuestra cultura.

Llegado a este punto se entiende “la información y el diálogo como eje del aprendizaje” (Aubert, A., et al, 2013, p.91). Los autores anteriores se basan en las investigaciones de Vygotsky para explicar la Tesis acerca de los procesos psicológicos superiores que tiene como eje principal la interacción comunicativa.

Las funciones psicológicas de orden superior son relaciones sociales que han sido internalizadas en un proceso mediatizado por el lenguaje. De esta forma, la teoría sociocultural del aprendizaje explica la creación de conocimiento como un proceso que parte de la intersubjetividad y que, más tarde, se hace subjetivo. (p.109)

En la intersubjetividad, está la ayuda, la comprensión, etc, el aprendizaje de esta manera va más allá, y de este modo, se llega a la construcción del conocimiento por parte de y entre todos. Luego cada uno lo interioriza.

De la teoría sociocultural del aprendizaje (conocimiento creado a partir del diálogo intersubjetivo) se llega a la teoría acerca de los procesos psicológicos superiores (aquí está el concepto de zona de desarrollo próximo: tipo de enseñanza que genera más y mejor aprendizaje, el objetivo aquí es llegar al nivel de desarrollo potencial de los niños y niñas) organizar el contexto para dar lugar al diálogo y aumentar así el aprendizaje. “Desde Vygotsky, los esfuerzos de la enseñanza tienen que ponerse en el proceso interactivo de aprendizaje sin poner límites al alumnado a través de una visión determinista del conocimiento previo” (p.109), como defendía en este caso Ausubel.

Profundizando en esta teoría, entendemos:

Los procesos de enseñanza y aprendizaje que propone son procesos en los que las niñas y los niños colaboran para alcanzar la comprensión de las actividades. La resolución aparece primero entre las personas y luego dentro de la niña o el niño, primero aparece el uso interpersonal del lenguaje y luego el lenguaje interno. (Aubert, et al, 2013, p.108)

Se pasa de lo interpersonal a lo intrapersonal. La teoría de Vygotsky es por lo tanto muy positivista, integradora, transformadora, innovadora, etc.

En las sociedad dialógicas la persona es cada vez más un diálogo consigo misma en el que siempre están incluidas más personas. Esto es lo que la concepción interaccionista de Mead apunta: la persona es el resultado de las interacciones con el mundo social, con las demás personas, y sus acciones se entienden en un determinado contexto de interacciones, que conduce a tendencias particulares de pensamiento y acción en relación a uno mismo y a una misma, y en relación a los y las demás. (Aubert, A., et al, 2013, p.113)

Por otro lado, Freire (1965) defiende también una educación basada en el diálogo, donde los sujetos aprenden a partir de la escucha de los demás componentes, y a partir de la expresión de sus vivencias y sus conocimientos acerca del mundo, en grupos de diálogo o discusión. El autor señala que para aprender hay que querer y estar motivado. Concibe la educación como un paso hacia la libertad del ser humano. Freire recoge en su obra los testimonios de algunos analfabetos cuando estos están reunidos en un grupo de discusión y dialogan acerca del concepto de cultura. Es sorprendente cómo los sujetos responden y van aportando y sumando valor y conocimientos acerca del tema que están tratando y cómo se adopta una mayor comprensión a partir de la escucha y el diálogo que se establece. “Sé ahora que soy culto (...) porque trabajo y trabajando transformo el mundo” (p.107).

Freire defiende las situaciones dialógicas y encuentra en ellas como se “revelan deseos, frustraciones, descreimientos, esperanzas, deseos de participación como también momentos altamente estéticos del lenguaje del pueblo” (p.110). En la

misma línea, las aportaciones de los testimonios recogidos por el autor como conclusión y corroboración de que a partir del diálogo se genera cultura, aprendizaje y libertad de la persona, el autor recoge otro testimonio de un analfabeto paulista “quiero aprender a leer y escribir para cambiar al mundo” (p.110) para él, como dice el autor conocer, tener conocimiento, permite transformar y cambiar el entorno en el se vive.

Freire entiende la relación entre docente y alumnos de la siguiente manera “el papel del educador es, fundamentalmente, dialogar con el analfabeto sobre situaciones concretas, ofreciéndole simplemente los instrumentos con los cuales él se alfabetiza” (p.108). El autor entiende al educador como una persona que es facilitadora, o posibilitadora de recursos, herramientas, espacios, etc, para que el alumnos sea capaz de desarrollarse y aprende.

En conclusión, y para cerrar este apartado del marco teórico, es interesante rescatar en palabras de Kaplún recogidas de una entrevista realizada por Mayugo (2014), que se necesita “educación para la comunicación, no solo para el consumo y el uso de medios. El aula, por ejemplo, es un espacio de comunicación siempre, más allá de que existan o no medios” (p.13).

2.3. Normativa educativa en secundaria. Competencia digital; y competencias sociales y cívica

Se ha revisado para este apartado la normativa vigente en educación secundaria que hace referencia a las aportaciones de las competencias en la educación. Se ha centrado la atención en exponer la definición de competencias, y se han escogido para su exposición y análisis la Competencia Digital; la Competencia Mediática; y las Competencias Sociales y Cívicas. Dicha selección se basa en la adaptación que estas competencias tienen en el estudio del desarrollo de las capacidades que implican llevar el cine al aula como herramienta para la reflexión con los adolescentes. La información obtenida proviene de la Orden ECD/65/2015.

Para comenzar, se debe entender que la orden citada anteriormente se basa en la Definición y Selección de Competencias, DeSeCo, 1999, 2003 para definir competencia como: “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada”. La competencia, sigue exponiendo, “supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que me movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (p.6986).

Por otro lado, la Recomendación 2006/962/EC de 18 de diciembre de 2006, a la que hace referencia la Orden ECD/65/2015, delimita la definición de competencia a lo siguiente: “entendida como una combinación de conocimientos, capacidades, o destrezas, y actitudes adecuadas al contexto”. La Orden considera que “las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (p.6986).

Entre las competencias claves que son ocho, se selecciona en primer lugar la **Competencia Digital** que se define en la Orden ECD/65/2015 dentro del apartado tres como “aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad” (p.6995). Más adelante, la Orden expone que se “requiere de conocimientos relacionados con el lenguaje específico básico: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro” (p.6995), y se destaca el lenguaje visual y sonoro ya que se entiende dentro de entre la gran diversidad que abarca el mundo digital, en el uso del cine o todo lo relacionado con lo audiovisual.

De la Orden se destaca, además, que la competencia digital:

Trata de desarrollar una actitud activa, crítica y realista hacia las tecnologías y los medios tecnológicos, valorando sus fortalezas y debilidades y respetando principios éticos en su uso. Por otra parte, la competencia digital implica la participación y el trabajo colaborativo, así como la motivación y la curiosidad por el aprendizaje y la mejora en el uso de las tecnologías. (p.6996)

Igualmente, de la Orden se destaca, que “supone saber analizar e interpretar la información que se obtiene” en este caso la que se extrae de los largometrajes o fragmentos audiovisuales llevados al aula.

Dentro de la competencia digital cabe mencionar la importancia que tiene la **Competencia mediática**. Esta se fijó por el Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC) y la valoración de un grupo de expertos españoles. El documento que recoge la incidencia y dimensiones se denomina “Competencia Audiovisual” y dice abarcar: “el lenguaje, la tecnología, los procesos de producción y programación, la ideología y los valores, la recepción y las audiencias, y la dimensión estética”. Esta competencia no aparece recogida como tal dentro de la Orden ECD/65/2015, pero se considera fundamental su mención en este trabajo para comprender la importancia que cada vez más adquiere el conocimiento del lenguaje de la tecnología, en este caso del cine, y los valores que aporta.

Otro estudio destaca:

La integración de los medios en la enseñanza debe hacerse en un doble sentido. Por una parte, como recurso e instrumento de aprendizaje, puesto que conecta con el entorno de los alumnos y con sus diversas formas de aprender, facilitando así el acercamiento de la enseñanza a la vida cotidiana; por otra parte, convirtiéndolos en objetivo mismo del aprendizaje, proporcionando instrumentos que permitan interpretar y procesar lo que llega a través de dichos medios, favoreciendo así el desarrollo de un pensamiento reflexivo y permitiendo el paso de una sociedad de la información a una sociedad del conocimiento. Creemos que ningún ámbito mejor que el de las ciencias sociales para conseguirlo. (Díaz, J., Santisteban, A. y Cascajero, A, 2013, p.14)

En cuanto a la **Competencias Sociales y Cívicas**, se destaca su definición según la Orden como aquella competencia que:

Implican la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales en contextos cada vez más diversificados; para elaborar respuestas, tomar decisiones y resolver conflictos, así como para interactuar con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto mutuo y en convicciones democráticas. Además, de incluir acciones a un nivel más cercano y mediato al individuo como parte de una implicación cívica y social. (p.6998)

La Orden, a su vez, destaca la importancia de adquirir la comprensión y análisis crítico de las conductas de las diferentes sociedades. El cine es, por tanto, un buen medio para acercar las diferentes realidades del mundo a los alumnos y alumnas, a partir de la comprensión y análisis crítico de lo que se muestra en pantalla.

Se destaca la importancia de desarrollar la capacidad comunicativa “de una manera constructiva en distintos entornos sociales y culturales, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza y sentir empatía” (p.6998). Esto se puede llevar a cabo a través del visionado de fragmentos o piezas completas audiovisuales y su posterior análisis en grupo o a partir de las diferentes metodologías que más adelante se detallan y que están basadas en evidencias científicas. Los grupos de discusión son también otra manera eficaz de trabajar todo lo anterior, pues pone a la comunicación en el eje para el desarrollo de esta y otras competencias. Es lo que anteriormente se explicaba como conversación acumulativa y explorativa a partir de la cual se trabaja y desarrolla lo mencionado hasta ahora.

Además, la Orden expresa que “conlleva la reflexión crítica y creativa y la participación constructiva en las actividades de la comunidad o del ámbito mediato e inmediato” (p.6999). Esto se pone en relación, una vez más con los tipos de conversación anteriormente citados donde se prima el construir a partir de los pensamientos y aportaciones de todos los miembros.

La Orden insiste en “la recepción reflexiva y crítica de la información procedente de los medios de comunicación” (p.6999), entendiéndose aquí también el cine en su totalidad.

Para el desarrollo óptimo de esta competencia, se destaca la importancia de:

Comprender y entender las experiencias colectivas y la organización y funcionamiento del pasado y presente de las sociedades, la realidad social del mundo en el que se vive, sus conflictos y las motivaciones de los mismos, los elementos que son comunes y los que son diferentes, así como los espacios y territorios en que se desarrolla la vida de los grupos humanos, y sus logros y problemas, para comprometerse

personal y colectivamente en su mejora, participando así de manera activa, eficaz, y constructivista en la vida social y profesional. (p.6999)

2.4. El cine como herramienta educativa. Selección y revisión de metodologías realizadas.

Hasta el momento se han llevado cabo diferentes metodologías para utilizar el cine como recurso en el aula. La mayor parte de los estudios han aportado que el cine aumenta la capacidad reflexiva y crítica de los alumnos, despierta la creatividad y se consigue un cambio actitudinal en los alumnos.

Se han seleccionado un total de ocho autores, que llevan a cabo diferentes metodologías para introducir el cine en el aula, a saber: Alonso, Pereira, Marín, Martínez-Salanova, Rodríguez, R., Ruiz, Rodríguez, T y Clarembeaux.

2.4.1. Metodología y alcance: Alonso y otros (2000, 2002, 2005).

Pereira ha llevado a cabo el estudio de diferentes metodologías al aula en colaboración en una primera investigación con Alonso (2000), a continuación, con Marín (2002), y finalmente, él solo sin colaboración, en el año 2006.

En una primera investigación, Alonso y Pereira (2000) realizan un plan de intervención pedagógica utilizando el cine como recurso principal y apoyándose en las bases del cine-forum, establecen cuatro fases de intervención para trabajar los valores intra e interpersonales: planificación, ambientación, proyección de la película, profundización, síntesis y evaluación.

En el diseño del programa de intervención educativa Alonso, y Pereira hacen uso del cine-forum, y lo definen basándose en González-Lucini (1975) como:

Aquella actividad pedagógica de grupo que apoyándose en el cine como eje, persigue, a partir del establecimiento de una dinámica interactiva de los participantes, descubrir, vivenciar y reflexionar sobre las realidades y valores que persisten en el grupo o en la sociedad. (p.173)

Rodríguez Terceño (2014) lo define de la siguiente manera:

El cinefórum se caracteriza por un tratamiento formal más genérico que el de una crítica académica, porque esta última se dirige a un público específico, en especial, al mundo estudiantil. La presentación del cinefórum sigue estos pasos: selección, conforme a los destinatarios y sus objetivos comunes; presentación, no debe durar más de cinco o diez minutos; visionado, acostumbra a ser continuo, sin interrupciones; y comentario, cuya finalidad es desmenuzar el filme mediante un debate colectivo. (p.169)

La fase de profundización, es quizás la más importante, aquí se analizan las imágenes en movimiento, se expresan las emociones y sentimientos que la película suscita, y se reflexiona sobre lo visto y hablado en relación con vivencias anteriores

personales y lo expresado hasta ese momento en grupo. Aquí el diálogo y la comunicación en comunidad cobran mucha importancia. La palabra es el medio principal.

Entre los objetivos más destacados de su estudio cabe mencionar: “establecer un proceso de interiorización crítica a partir de la película seleccionada; profundización en la discusión planteada que conduzca a la toma de conciencia, individual y colectiva; potenciar el gusto por la observación, la reflexión y el juicio crítico” (Alonso, y Pereira, 2000, p.137).

La reflexión a su vez les lleva al cambio actitudinal de los alumnos:

De la valoración de los valores surgen las predisposiciones a comportarse de una determinada manera. Es decir, las actitudes, que, como tales, mueven la conducta. Por tanto, las actitudes son uno de los componentes de los valores, o, si se quiere, los valores son uno de los componentes de las actitudes. (Alonso, y Pereira, 2000, p.135)

Estos autores se basan en las definiciones de Fishbein y Azjen (1975) para aterrizar la conducta: “predisposición aprendida para responder consistentemente de un modo favorable con respecto a un objeto social dado” (p.135).

Alonso y Pereira sostienen que el cine es un buen recurso para despertar la sensibilidad puesto que:

Nos ayuda a observar viendo y sintiendo, enriquece nuestro pensamiento y sentimientos, nos hace críticos y sensitivamente abiertos al lenguaje global, nos capacita para embellecer y dar sentido a nuestra experiencias vitales. De paso que incrementa el conocimiento de nuestro modo de ser y actuar, a través de la reflexión y la sensibilidad. (p.129)

Defienden también el uso del cine en las aulas, la siguiente aportación de los autores hace alusión al cine como recurso didáctico para la reflexión a partir del análisis, y sobre todo para despertar y provocar el diálogo. “El cine es un instrumento imprescindible para analizar la vida humana y sus aptitudes morales básicas. Representa un recurso didáctico imprescindible para despertar y enriquecer las competencias y habilidades de transmisión, reflexión, comunicación y diálogo permanente” (p.129). Los autores de la investigación aportaron la necesidad de saber ver cine:

Se precisa adiestramiento, y, sobre todo, formación en la reflexión, en la comprensión y en el juicio crítico. Enseñar a ver cine significa ver cine con ilusión, interrelacionar y encontrar sentido a las experiencias y acontecimientos sociales, educando nuestro pensamiento constructivista y convirtiéndonos en espectadores creativos y activos de la realidad que nos ha tocado vivir. (p.130)

En una línea parecida a la de Alonso y Pereira, Nana Rodríguez (2010) apuesta a que se les enseñe a los alumnos algunas de los aspectos o conceptos del lenguaje

cinematográfico que son más importantes, como son los planos, los movimientos de cámara, secuencia, etc. En su investigación, Nana Rodríguez (2010) comprobó que: “fue representativo lograr que los estudiantes conocieran otros manejos del tiempo en las películas, diferentes al tiempo lineal, y que se enfrentaran a los finales no “felices”, a la incomodidad, la duda y la incertidumbre que provocaron” (p.97)

Pereira y Marín (2002) hacen alusión a Alcover y Úrbez (1976) para sostener que:

Leer un film significa conocer lo que éste dice, o, si se prefiere, entrar en comunicación con la mentalidad del autor a través de su obra. Un film es un producto de un hombre que pretende comunicar, decir algo a los demás y descubrirlo, es un paso ineludible y previo a cualquier cuestión artística, histórica, social, cultural o política sobre el cine. (p. 23)

Las aportaciones de Alonso y Pereira son las de encontrar en esta intervención pedagógica, un recurso para la profundización en la educación en valores intra e interpersonales.

En estudios posteriores Pereira y Marín (2002) indagan acerca del uso y percepción que los docentes tienen acerca del cine-forum como estrategia de intervención pedagógica en el aula en el primer ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Los autores aportan la necesidad de generar material de calidad y adecuado para los docentes, puesto que la predisposición de estos ante este recurso era bastante positivo. Pereira y Marín hacen alusión a Vázquez (1994), Platas (1994) y Dios (2001):

Abogamos por la idea de concebir el cine como una herramienta pedagógica permanente en los procesos de aprendizaje del alumnado que promueve el desarrollo de habilidades sociales, además de predisponer a la reflexión, al análisis y al juicio crítico, así como también a crear y a transmitir actitudes y valores sociales y culturales. (p.236)

En sus conclusiones, Pereira y Marín afirman que: “las películas con cierta calidad educativa promueven la observación, el análisis, la reflexión y la mejora de variados aspectos relevantes para la formación de las personas...” (p.252).

Los mismo autores también aportan que el uso del cine-fórum “motiva a los alumnos, estimula su memoria visual, incrementa la participación activa, favorece la clarificación de valores y mejora los cambios de actitudes, y facilita la resolución de conflictos y responde a los intereses de particulares del alumnado” (p.252).

Pereira y Marín llegan a la conclusión de que el uso del cine-fórum como herramienta pedagógica para trabajar el cine en el aula es aceptada por el (71,2%) de los sujetos de su estudio frente al (12,2%) que manifiestan que nunca la utilizarían.

Además, los autores de este estudio proporcionan más que una técnica para llevar el cine al aula, o una metodología, como es el cine el cine-fórum, es un listado

de obras cinematográficas para poder desarrollar la intervención pedagógica en el aula.

Entre los últimos estudios revisados, Pereira (2005) defiende el uso del cine como recurso didáctico en la educación formal, y sobre todo, en la educación no formal.

La autora propone un amplio listado de películas para la educación en valores, para trabajar los valores en la educación no formal.

La metodología empleada es la del visionado audiovisual, y posteriormente, el modelador se encarga de que los espectadores descubran el tema de la película con el objeto de que cada uno se exprese desde uno mismo. Esto les lleva a una reflexión espontánea a partir del tema de la película y ha adoptar actitudes y acciones para el bien de la comunidad. Al fin y al cabo se está potenciando el que cada uno sea crítico ante los contenidos presentados y descubra los valores que muestran o esconden las imágenes en movimiento.

En su primera conclusión, Pereira descubre que el cine despierta los sentimientos de las personas haciendo que estas se hagan preguntas acerca de su vida, que a su vez les lleva a una reflexión profunda de sí mismos y del mundo en el que se mueven. El cine posibilita de este modo la interacción con y desde los espectadores. El espectador se convierte en un coprotagonista interactivo. La autora defiende una pedagogía activa.

Llega en una segunda conclusión, a afirmar que se debería de enseñar lenguaje audiovisual en las aulas.

2.4.2. Metodología y alcance: Martínez-Salanova (2002, 2003, 2009).

Martínez-Salanova es uno de los referentes en nuestro país en cuanto al estudio del cine como herramienta pedagógica llevada al aula. Este autor ha realizado diversos estudios que a continuación se desarrollarán.

Martínez-Salanova (2002) propone el uso del cine en las aulas de dos maneras diferentes. Por un lado, como instrumentos técnico de trabajo, es decir, el cine nos da la posibilidad de indagar y conocer las diferentes realidades del mundo. A través del cine se pueden iniciar investigaciones enfocadas al análisis de los hechos que se plantean, e incluso de los comportamientos sociales que se presentan.

Por otro lado, el cine tiene la posibilidad de ser usado como sustento conceptual, ideológico y cultural. El cine posibilita el aprendizaje de conceptos, ideas y culturas enmarcadas en un tiempo determinado. Todo esto se descubre a través de una metodología basada en el análisis y profundización de lo que se presenta en pantalla.

Martínez-Salanova destaca que la motivación, la creatividad, y el fomento de la curiosidad deben primar entre los más pequeños de la escuela y a medida que se hacen mayores, incluso en la misma Universidad. Defiende que debe ser una prioridad el uso del cine como técnica de investigación.

El camino hacia la investigación tiene como objetivo que el alumno vivencie y adquiriera a través de la experiencia del visionado, la integración de los conocimientos, y un razonamiento global.

El cine llevado al aula puede servir de punto de partida y de estrategia de trabajo por lo que tiene de lúdico y creativo por una parte y por lo que posee de técnica, lenguaje, planificación, contenidos e investigación por otra. El lenguaje vivo del cine permite presentar a los alumnos estrategias que les pueden llevar desde la percepción global, pasando por el análisis y la síntesis, hasta la creación de algo distinto, la verdadera síntesis creativa. El trabajo con el cine convierte las actividades del aula en algo significativo, tangible y experimental. (Martínez-Salanova, 2002, p.78)

Martínez-Salanova (2003) defiende que los temas que propone el cine pueden y deber ser llevados a las aulas para una reflexión profunda, orientados también hacia un cambio actitudinal.

En este estudio, la reflexión de los alumnos a partir del visionado de cine adquiere un papel muy importante, pues, el pararse a pensar, les lleva a caer en la cuenta de sus comportamientos. ¿Qué es lo que tenemos que cambiar? Aquí es el cine el que despierta, el que nos provoca, el que nos incita e invita a la reflexión y el cambio.

La película abre una puerta a la reflexión. Los hechos son universales, se dan en todos los lugares, con mayor o menor fuerza. La película puede servir de base para la realizar un repaso reflexivo sobre la amistad, el conocimiento, el rechazo de la injusticia, el derecho a la educación y los factores que lo dificultan. (p.50)

El autor da mucha importancia al hecho de aprender de los otros, unos de otros, a través del diálogo. Propone como metodología el uso del análisis (con ojos crítico) de los contenidos, temas, actuación de los personajes, etc, que presentan las películas para la reflexión, y sobre todo, el desarrollo de la sensibilidad humana. La sensibilidad como puerta hacia el desarrollo de la expresión oral, que los alumnos se expresen con claridad y desde las emociones, y también, el desarrollo de la sensibilidad hacia valores cognitivos y creativos.

Martínez-Salanova (2003) da mucha importancia al valor e insiste en la importancia del análisis de las obras porque está convencido que: “El cine aporta todos los pensamientos” (p.50). Analizar y reflexionar sobre muchos de los aspectos anteriormente citados, y otros muchos factores que influyen en la película como por ejemplo los valores que tienen los personajes y que comprobamos y se nos hacen latentes a través de sus acciones o actuaciones en relación a otros personajes.

Martínez-Salanova lanza las siguientes preguntas como punto de partida acerca de cómo acercar el cine a los jóvenes, y posteriormente, invitarlos a la reflexión a partir del análisis como metodología: “¿Qué se puede hacer para que los jóvenes aprendan a ver cine? ¿Cómo analizar el cine para que la juventud se inicie en el debate crítico sobre comportamientos y conductas que están presentes en el cine?”

(p.46). El autor trata acerca de los comportamientos y conductas que están en el cine, pero que por consecuencia están en la realidad misma en la que también estamos viviendo los adultos y jóvenes de nuestra escuela. El cine nos muestra diferentes realidades, diferentes puntos de vista que nos pueden ayudar a despertarnos de nuestra realidad y descubrir la causa o motivo de nuestros comportamientos.

La metodología que propone Martínez-Salanova para trabajar con el cine en el aula es la de analizar la película con ojo crítico pero para ello hay que conocer el lenguaje cinematográfico y todo lo que de su lectura e interpretación se puede aprovechar para entender y aprender más de la realidad que se está contando, del conocimiento que aporta, del arte que presenta, y de los valores que muestra. Martínez-Salanova insiste:

Con una película en el aula se pueden realizar multitud de actividades. La película puede utilizarse como medio de iniciación al lenguaje en general y al lenguaje cinematográfico en particular. Si los alumnos ya están familiarizados con ello, lo que se puede hacer es leer, estudiar e interpretar la película, y si es posible, investigar sobre su entorno, sus características principales y llevar la película a situaciones didácticas relacionadas con otros conocimientos. (p.47)

El cine, y depende de la película que se escoja, es provocación. Despierta sentimientos por el tema que se trata, por el carácter y decisiones que toman sus personajes, por los escenarios que se muestran, por los valores que muestra, etc. Como dice el autor, muchas de “las películas que gustan a los jóvenes, aunque pueden escandalizar a los adultos, por su planteamiento, su lenguaje y los escenarios en que se mueven, responden a problemáticas y modos de comportamiento actuales” (Martínez-Salanova, 2003, p.47).

Muchas problemáticas y modos de comportamientos que se muestran en el cine, pueden responder a las realidades de los adolescentes, aunque a nosotros, los adultos, nos coja muy de lejos, y creamos que no tiene nada que ver con ellos. El analizar cine con los adolescentes, a través del diálogo conjunto, da la posibilidad de descubrir: sus opiniones, la realidad en la que viven o están pasando, sus comportamientos, y muchas de las decisiones que toman. Los adolescentes, creando el clima oportuno para que se de el diálogo, y con una película o fragmento audiovisual como detonante para la comunicación, es una herramienta útil para el conocimientos en general y de ellos mismos en particular.

El cine por lo tanto, y como defiende el autor, invita a la reflexión porque en el descubrimos como “el cine se adentra, inventa, reproduce o investiga sobre la vida humana y sus conflictos, acerca de los odios y los amores de las personas, analizando con detenimiento los mecanismos que mueven a la especie humana” (p.48).

El cine, además, y como defiende el autor, despierta y potencia la capacidad perceptiva y sensorial:

Ver cine asiduamente, aplicando la capacidad de observación, disfrutando del espectáculo así como de los argumentos, la actuación de los actores y las mil y unas formas de comunicación que un film entraña, beneficia la adquisición y perfeccionamiento de las capacidades perceptivas y por lo tanto los instrumentos de codificación, asimilación y recuperación de los conocimientos, potenciando el pensamiento crítico. (Martínez-Salanova, 2003, p.49)

Enrique-Martínez Salanova, trata también el valor de lo cognoscitivo, expresivos y creativos.

El cine potencia lo artístico y creativo, siempre desde la potenciación de la sensibilidad humana:

Todo el sistema educativo, desde los más pequeños hasta la Universidad, debe plantearse consciente y eficazmente la promoción de la sensibilidad en sus diversas formas, con el fin de aportar a los alumnos los instrumentos necesarios para crecer en lo artístico y en lo creativo. (Martínez-Salanova, 2003, p.49)

El autor defiende el desarrollo de la capacidad artística y creativa para la integración del pensamiento, por consiguiente ve necesario la imaginación y el arte.

En cuanto a los valores cognoscitivo, el autor defiende que el visionado de cine aumenta la capacidad de pensamiento. El alumno se acercará a otras áreas de conocimiento como puede ser la historia, la pintura, la arquitectura, la poética, etc, a través del visionado de cine. El aprendizaje de contenidos aquí, no es memorístico, gran fallo de la educación, ya que se ha insistido y se insiste mucho en la memorización o retención de datos de manera excesiva. Aquí el aprendizaje, desde el momento que tiene lugar el visionado de la película es experiencial, porque ver cine es toda una experiencia y aumenta la capacidad cognitiva. Dice el autor: "El cine presenta temas, nombres, situaciones, argumentos, dramas, contenidos, diversión, filosofías y tendencias, ideas, datos históricos, vestuario, localizaciones y paisajes, que aumentan las capacidades cognitivas" (Martínez-Salanova, 2003, p.49).

En cuanto a los valores expresivos: A través del arte el ser humano se ha ido expresando a lo largo del siglos. La manifestación de emociones se ha hecho a través de la poesía, la pintura, la arquitectura, la escultura, la dramatización, etc. Martínez-Salanova defiende el cine como medio de expresión y aporta: "La especie humana debe de aprender a exteriorizar sus emociones y sentimientos" (p.50).

Martínez-Salanova (2009), como colofón final a todo lo mencionado anteriormente, reflexiona (o investiga) acerca de la capacidad que tiene el cine para presentar las conductas de las diferentes culturas, presentar los conocimientos de las mismas, etc, para crear un diálogo intercultural que promueva la paz y la solidaridad en el mundo. Los medios de comunicación, y en especial el cine, son un medio importante para comunicar, sensibilizar y adquirir capacidad crítica.

Cada vez es más común un cine en el que se concede la prioridad al diálogo de las culturas, que obliga al conocimiento y la reflexión activa, que prioriza los casos de interacción y aportación mutua, que sensibiliza a nuevos interlocutores, en especial a los jóvenes hacia el concepto y las dimensiones del diálogo intercultural. (Martínez-Salanova, 2009, p.229).

2.4.3 Metodología y alcance: Rodríguez, R y Nana Rodríguez (2010).

Rodríguez, R y Nana Rodríguez (2010) demuestran con el uso de su metodología que el cine es una herramienta capaz de desarrollar y potenciar el pensamiento reflexivo y crítico por medio de la comprensión del mundo, y de la naturaleza del ser humano mediante la contextualización de los conflictos de cada una de las películas. Concluyó también que esa actividad aumentaba las relaciones dialógicas entre docentes y alumnos.

Rodríguez, R y Nana Rodríguez (2010) emplean la siguiente metodología para trabajar el cine en el aula: primero, se seleccionan tres películas comerciales. A continuación, en una primera sesión se les pide a los alumnos que redacten un comentario personal acerca de una de las películas que supuestamente ya han visto. En la segunda sesión, lleva a cabo, lo que el llama, un conversatorio, que vendría a ser lo mismo que una práctica dialógica, en la que se comparten entre todos los comentarios elaborados en la sesión anterior. Además, se les explica el concepto-imagen. Estos autores se basa en Cabrera (1999) y en su término dejarse afectar:

Una comprensión que solo podrá realizarse viendo el filme, lo que constituye una experiencia emocional que no puede proporcionar la lectura de la sinopsis o el comentario (...) Los conceptos-imagen del cine, a través de esta experiencia instauradora, buscan producir en alguien un impacto emocional, dice Cabrera, que al mismo tiempo le diga algo acerca del mundo, del ser humano (...) Además, los conceptos-imagen afirman algo sobre el mundo con pretensiones de verdad y universalidad, puesto que el cine no elimina la verdad o la universalidad, sino que las redefine dentro de los que el autor llama la razón logopática, es decir, la lógica y la razón. (p.92)

Este concepto-imagen es aplicado a la película. En las siguientes sesiones se hace el visionado de tres películas con sus respectivos encuentros dialógicos en los que se elaboran textos con el concepto-imagen. Finalmente, en la última sesión se lleva a cabo un conversatorio para poner sobre la mesa la experiencia completa.

La aplicación de esta metodología conlleva el descubrimiento de “los niveles de argumentación de los estudiantes y las capacidades para inferir, relacionar, comprender, asociar, analizar e interpretar” (Rodríguez R., y Nana Rodríguez, 2010, p.96-97).

El impacto emocional cobra en esta metodología mucha importancia:

No es común que en el aula de clase se expresen emociones respecto de los contenidos de las disciplinas; aun más; es una debilidad o una muestra de la vulnerabilidad en público, no se habla de lo que se siente (...) la experiencia compartida fue ampliando los niveles de confianza, pues se logró un cambio en las relaciones comunicativas lineales entre los estudiantes y la docente a partir de los diálogos y el ambiente que propiciaron las películas. Las emociones que produjeron cada una de las películas se compartieron y se argumentaron, de acuerdo con los contenidos de ellas. (Rodríguez, R., y Nana Rodríguez, 2010, p.101)

A su vez, la práctica de los conversatorios consigue alcanzar “la interacción, la confianza, los sentimientos de empatía entre estudiantes y docentes enriquecieron el trabajo y lograron hacer rupturas en las prácticas pedagógicas en el aula de clase y en las relaciones comunicativas tradicionales que establecen diferencias jerárquicas” (Rodríguez, R., y Nana Rodríguez, 2010, p.105).

2.4.4. Metodología y alcance: Ruiz (1998).

Ruiz (1998) propone después del visionado, lo que él llama: detección de las ideas previas, momento para explicar aspectos del lenguaje audiovisual de acuerdo a los objetivos marcados y el contenido.

Entre las diferentes (tres) propuestas se encuentra, por una lado, la de pasar un cuestionario con los aspectos técnicos a desarrollar. Por otro lado, la de solicitar un comentario crítico acerca de alguna de las escenas de la película con el doble objetivo de que desarrollen su capacidad de observar y criticar; y de reflexionar sobre los aspectos que consideran fundamentales. Como puede ser, en este caso, el que conozcan o descubran lo que sucede dentro de la propia película ya que el autor entiende la película como “un producto estético, es interrelación dialéctica con su contexto socio-histórico de emisión, independientemente de la proyección personal que el espectador realice sobre su plano de representación diegética” (Ruiz, 1998, p.11).

Por último, propone como tercera técnica, la aplicación de una lluvia de ideas en relación con el tema de la película. Los alumnos van expresando o verbalizando ideas que le van surgiendo por su cabeza, a partir del visionado, todo de manera libre. Esta última técnica tiene como objetivo claro, el desarrollar la capacidad creativa de los alumnos.

Entre los alcances cabe mencionar: el desarrollo de la capacidad de observación, crítica, de reflexión, y capacidad creativa.

2.4.5. Metodología y alcance: Rodríguez, T (2014).

Rodríguez, T (2014) hace referencia a Ramón Breu para afirmar: “si no estudiamos acompañados del cine y de todo el mundo audiovisual, haremos una mala interpretación de nuestra sociedad” (p.569). El autor defiende el uso del cine para motivar, generar conocimiento, analizar y debatir. Rodríguez, T cree que el cine

debe de emplearse no solo para ilustrar lo que el profesor expone, como puede ser el contexto histórico, si no que tiene que ir más allá. Las escuelas, según el autor, deberían de enseñar lenguaje cinematográfico.

Rodríguez, T hace un recorrido por la metodología empleada para usar el cine en el aula que expone Caparrós (2004), encargado en la Universidad de Barcelona “de divulgar el valor del cine como fuente histórica y herramienta pedagógica” (p.569), nos propone la siguiente metodología:

Ficha técnico-artística. Sinopsis argumentada. El autor (director, guionistas, productor). Contexto de la realización del filme (político, sociocultural, económico y cinematográfico). Cronología y hechos históricos de la época que el filme evoca. Valoración crítica de la película (especialmente desde el punto de vista histórico). Bibliografía utilizada. (Rodríguez, T, 2014, p.579)

A esta propuesta de Caparrós, se suma Valero Martínez, creador del proyecto CineHistoria.com cuyo objetivo y propósito es acercar el cine a las aulas de historia, este añade un cuestionario a lo planteado anteriormente que ayuda en la comprensión del trabajo.

Esta investigación concluye con la necesidad de educar la mirada y formar a los alumnos en el lenguaje audiovisual “se hace necesario acercarles las herramientas para fomentar una capacidad crítica y un poder de comprensión y análisis de las mismas, en otras palabras, se hace necesaria una educación en comunicación, en los lenguajes audiovisuales que alcanzan más allá del cine” (Rodríguez, T, 2014, p.571).

2.4.6. Metodología y alcance: Clarembeaux (2010).

Clarembeaux (2010) defiende que la educación cinematográfica debería de apoyarse en tres polos complementarios e indisociables: ver, analizar y realizar películas.

Para un primer acercamiento a la metodología que emplea este autor es conveniente conocer la definición que aporta en torno al cine:

La imagen cinematográfica resulta prácticamente indisociable de la imagen televisiva, de la imagen del vídeo, de la imagen digital que suele encontrarse en la web y de las imágenes que se capturan con móvil o de las imágenes que se ven en el ordenador portátil o en una de estas numerosas pantallas que pueblan nuestros días y nuestras noches. La imagen cinematográfica va mezclándose con las demás, confundiéndose con ellas en este universo indiferenciado donde imágenes y sonidos que integran la cotidianidad de los jóvenes a quienes tenemos que educar en el concepto y en la práctica de la imagen cinematográfica. (Clarembeaux, 2010, p.26)

La metodología que propone Clarembeaux parte del visionado, y cabe destacar que “el visionado de fragmentos significativos de una obra cinematográfica muy a

menudo puede ser más provechoso que la obra entera (...) un DVD ofrece la oportunidad (...) de pasar de un fragmento significativo a otro, de una secuencia a otra o de un plano a otro para aclarar, precisar y comparar” (p.27). De este modo, podemos entender el visionado no siempre como la totalidad de una obra cinematográfica si no fragmentos que en muchos casos pueden ser mas útiles para el desarrollo de los objetivos que se quieran trabajar. En la investigación que se ha llevado a cabo se parte de la proyección de un fragmento de película, escogiendo aquellas escenas más significativas y que mayor valor aportan a la reflexión y desarrollo crítico de los alumnos.

A continuación, y después del visionado, Clarembeaux propone el análisis del visionado, para ello “ha de evitarse el formalismo y el academicismo” (p.27) ideal en estos casos para crear espacios más acogedores para la reflexión y el diálogo donde los alumnos se pueden expresar en total confianza. Las emociones, reflexiones, argumentos y críticas surgen de esta manera de manera más fluida, natural, y espontánea.

Clarembeaux destaca dos aspectos a tener en cuenta, en primer lugar, defiende que en el análisis no se puede olvidar “aspectos como la tecnología a la que el autor ha recurrido o el sistema de producción al que pertenece la obra. Este sistema tiene sus obligaciones técnicas y económicas, que condicionan el producto y lo influyen en su contenido y forma” (p.28). Hay que tener en cuenta que “este análisis se basa en la observación y el debate, pero también recurre a la imaginación y a la contraposición por parte de los alumnos” (p.31). Se le da mucha importancia también al valor patrimonial de la obra. Clarembeaux propone el visionado de cuatro películas relacionadas con la Segunda Guerra Mundial, todo lo relacionado con los campos de la muerte. Pero esta propuesta metodológica para reflexionar también acerca del patrimonio está abierta a cualquier otro tema que el docente considere oportuno trabajar.

Por otro lado, el análisis, según el autor, debe de orientarse a “una lectura interpretativa de la obra (...) que contenga en sí misma el embrión de otra creación” (p.28). Esto último está íntimamente relacionado con el concepto análisis creativo, que enlaza con el tercer polo que propone el autor como metodología, que consiste en hacer películas. El análisis creativo se entiende como un “análisis estrechamente asociado a una nueva fase de creación” (p.28). Este análisis tiene de provechoso que desarrolla la creatividad, la producción de ideas, la inferencia, y la relación de experiencias en la búsqueda de algo nuevo que aporte valor. “El análisis creativo conduce, pues, a alternativas, y opciones (...) estas alternativas han de concretarse en elecciones argumentadas y, sobre todo, explicitadas en nuevas imágenes y nuevos sonidos” (p.28).

Este último aspecto es interesante, en el diseño de la actividad que más adelante se propone se rescata algo del concepto: análisis creativo. Los alumnos tienen que tomar decisiones cada vez que el fragmento escogido se detenga. Son ellos los que se ponen en la piel de la protagonista y deciden qué hacer en su lugar. Aquí se desarrolla la creatividad, los alumnos imaginan, no lo crean de manera real a través de imágenes y sonidos, pero la reconstrucción sí que se lleva a cabo en sus cabezas, en sus mentes. Aquí lo importante es que los alumnos se pregunten: “¿Cómo lo hubiera hecho yo?” (p.31).

2.4.7. Cuadro comparativo de los autores anteriores, sus metodologías y aportaciones:

Autores	Metodología empleadas	Alcance o impacto de esa metodología
Alonso y Pereira (2000)	Planificación, ambientación, proyección de la película, profundización (análisis de la película), síntesis y evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> – Profundización en la educación en valores intra e interpersonales. – Hacia el cambio actitudinal. – Se despierta la sensibilidad humana. – Se llega a la reflexión profunda a partir del análisis dialogado. – Se educa nuestro pensamiento constructivista. – Nos hace ser activos de la realidad. – Desarrollo de la capacidad creativa.
Pererira y Marín (2002)	Aportaron una listado de películas que consideraron de interés para trabajar el cine en el aula.	<p>Los encuestados, en este caso docentes, contestaron los siguientes como beneficios que adquiriría el uso del cine-fórum en el aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Cambios de actitud. – Participación activa de los alumnos. – Clarifica los contenidos. – Responde a los intereses de los alumnos, y por consiguiente los motiva. – Estimula su memoria visual.
Pereira (2005)	Metodología basada en el visionado audiovisual, y posteriormente, el modelador se encargaba de que los espectadores descubrieran el tema de la película con el objeto de que cada uno se expresara desde uno mismo.	<ul style="list-style-type: none"> – Necesidad de expresar sentimientos después del visionado. – El cine genera interacción con los espectadores. – El espectador se convierte en cooperador interactivo. – Necesidad de enseñar lenguaje cinematográfico en las escuelas

Martínez-Salanova (2002)	<p>Metodología basada en el análisis y profundización de lo que se presenta en pantalla.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como instrumento técnico de trabajo. - como sustento conceptual, ideológico y cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> -Experiencia del visionado - Integración de los conocimientos -Y adquisición de un razonamiento global.
Martínez-Salanova (2003)	<p>Propone como metodología el uso del análisis de los contenidos con ojos crítico, y además (a diferencia del anterior) el análisis de los temas, actuación de los personajes etc, que presentan las películas para la reflexión, y sobre todo, el desarrollo de la sensibilidad humana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El cine nos muestra diferentes realidades, diferentes puntos de vista que nos pueden ayudar a despertarnos de nuestra realidad y descubrir la causa o motivo de nuestros comportamientos. - Despierta la capacidad perceptiva y sensorial potenciando el pensamiento crítico. - Potencia la capacidad creativa y de este se integra mejor el pensamiento. - Adquisición de experiencia en el momento de visionado y por consiguiente aumento de la capacidad de desarrollo del pensamiento. - Los alumnos aprenden a expresar sentimientos.

<p>Rodríguez, R y Nana Rodríguez (2010)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - comprensión del mundo. - y de la naturaleza del ser humano. - mediante la contextualización de los conflictos de cada una de las películas. <p>Cine-fórum de la siguiente manera: en una primera sesión se les pidió a los alumnos que redactaran un comentario personal acerca de una de las películas que supuesta mente ya habían visto. En la segunda sesión llevaron a cabo, lo que ellos llaman, un conversatorio, que vendría a ser lo mismo que una práctica dialógica, en la que compartieron entre todos los comentarios elaborados en la sesión anterior. Además, se les explicó el concepto-imagen, los autores se basaron en Cabrera (1999) y en su término dejarse afectar. . En las siguientes sesiones se hizo el visionado de tres películas con sus respectivos encuentros dialógicos en los que se elaboraron textos con el concepto-imagen. Finalmente, en la última sesión se hizo un conversatorio para poner sobre la mesa la experiencia completa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla y potencia el pensamiento reflexivo y crítico. - Aumenta las relaciones dialógicas entre docentes y alumnos. - Los alumnos argumentan - Se desarrolla la capacidad de argumentación, relación, comprensión, análisis, e interpretación. - Se expresaron emociones - Aumento la confianza y la empatía - Se mejoraron las relaciones dialógicas entre los estudiantes, entre estudiantes y profesores.
<p>Ruiz (1998)</p>	<p>Este autor propone después del visionado lo que el llama detección de las ideas previas, momento para explicar aspectos del lenguaje audiovisual de acuerdo a los objetivos marcados y el contenido. Además propone pasar un cuestionario con los aspectos técnicos a desarrollar. Otra técnica para ver cine en el aula y que este autor propone sería solicitarles un comentario crítico acerca de alguna de las escenas de la película con el doble objetivo de que desarrollen su capacidad de observar y criticar; y de reflexionar sobre los aspectos que consideran fundamentales. También propone como última técnica, la aplicación de una lluvia de ideas acerca en lo referido al tema de la película, es decir, los alumnos van diciendo ideas que se lea han sugerido a partir del visionado de una manera libre. Esta técnica tiene</p>	<p>Entre los alcances cabe mencionar lo citado anteriormente: desarrollo de la capacidad de observación, crítica, de reflexión, y capacidad creativa.</p>

	como objeto desarrollar la capacidad creativa	
Rodríguez, T (2014)	<p>Propuesta metodológica de Caparrós:</p> <p>Ficha técnico-artística. Sinopsis argumentada. El autor (director, guionistas, productor). Contexto de la realización del filme (político, sociocultural, económico y cinematográfico). Cronología y hechos históricos de la época que el filme evoca. Valoración crítica de la película (especialmente desde el punto de vista histórico). Bibliografía utilizada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Despierta la motivación de los alumnos. - Genera conocimiento. - Desarrollo la capacidad analítica. - Fomenta el debate.
Clarembaux (2010)	<p>Ver cine: se puede hacer el visionado de una obra completa o de aquellos fragmentos que el docente considere más significativos.</p> <p>Analizar cine de manera crítica partiendo de la observación y el debate. Y que este análisis contribuya a mantener la memoria de lo sucedido en lo que se narra. Este apartado termina con un análisis creativo que conduzca a la última fase de la metodología que es,</p> <p>Hacer películas: en este caso, la realización de una obra cinematográfica, donde se reflexiona acerca de cómo lo hubiera hecho yo si hubiera sido el director de la película o el fragmento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se consigue adquirir conocimiento acerca del lenguaje cinematográfico - Desarrolla la capacidad analítica, argumentativa, y crítica. - Se les facilita a los alumnos espacios para la expresión de emociones en ambientes distendidos. - Desarrolla la creatividad, la producción de ideas que se pueden concretar en una nueva realización cinematográfica

2.5. Puntos fuertes de las metodologías analizadas que fundamentan mi propuesta:

Como puntos fuertes de las metodologías revisadas nos quedamos con la proyección en el primero de los casos de la obra completa o de aquellos fragmentos significativos como indicaba Clarembaux (2010).

En segundo lugar, con la definición que rescataron Alonso y Pereira de González-Lucini (1975) acerca del cine-fórum, entendido como una actividad pedagógica de grupo que establece una dinámica interactiva de los participantes con objeto de

descubrir, vivenciar, y reflexionar, sobre las realidades y valores persistentes. Esta definición entiende el modo de trabajar el cine de una manera interactiva y que en esta propuesta cobrará gran importancia.

A continuación, se rescata el análisis profundo y de manera crítica que proponen Alonso y Pereira (2000); Martínez-Salanova (2003); y Clarembaux (2010). Dentro del análisis, es interesante cómo lo lleva a cabo Martínez-Salanova siempre en la búsqueda por descubrir el tema fundamental que se trata en la narración, y **la reflexión acerca de la actuación de los personajes, desde un ojo crítico que busca desarrollar la sensibilidad humana entre otros**. Ruiz (1998) propone el lanzamiento de lluvia de ideas en la búsqueda del tema de la película, una propuesta también muy interesante para que los alumnos den sus impresiones, y de este modo, se inicie posteriormente, el diálogo.

2.6. Propuesta metodológica de cine-fórum interactivo e innovador a partir de la literatura científica revisada:

Aterrizando lo anterior, **nuestra propuesta metodológica** se basa en rescatar principalmente la fijación de la atención de los alumnos en las decisiones que toman los personajes. Esto se lleva a cabo mediante preguntas que el docente propone, en relación con la actuación de los personajes, y que va lanzando a los alumnos por escrito en una hoja que llama *“hoja de ruta para la toma de decisiones”*. Esta hoja con preguntas las responden los alumnos cuando el docente para el fragmento de vídeo y da espacio a que reflexionen sobre qué harían en la piel del personaje. Los alumnos se contestan y comparten la respuesta antes de continuar con el visionado y volver a repetir la misma dinámica. **Aquí se da espacio (en esos “parones” bien seleccionados del visionado) a momentos muy cortos (entre uno y dos minutos) para la reflexión en lo relacionado con actuación de los personajes**. La manera de trabajar con el cine es en todo momento interactiva, pues los alumnos toman decisiones poniéndose en la piel del personaje y dándole la oportunidad de decidir por él.

“La hoja de ruta para la toma de decisiones” que se les entregará a los alumnos ha sido diseñada con preguntas de acuerdo a lo que sucede en el fragmento de vídeo y cuya opciones de respuesta abren la posibilidad de elegir alguna de las posibilidades o crear otra nueva. Los alumnos tendrán la posibilidad de tomar decisiones poniéndose en la piel del personaje.

El fragmento de cine seleccionado, en este caso, ha sido *Relatos salvajes* del director Damián Sziffrón. La elección de este fragmento tiene su origen en el tema que trata, en este caso, se cuenta la cruel venganza de un personaje hacia otro. Quien se venga no es la afectada si no una amiga de la víctima. El tema de la venganza guarda relación con la razón y origen de esta investigación: los alumnos del colegio Santa Ana de Sevilla mostraban conductas de venganza y odio hacia sus iguales.

Los alumnos se preguntan qué harían en las circunstancias, en el lugar y en la piel del personaje. Todo desde un prisma que exige el **análisis profundo y el mirar con ojos críticos**, y que como consecuencia de lo mencionado hasta el momento,

desarrolla la empatía, la creatividad de respuestas en determinados momentos, y despierta la sensibilidad humana.

Puede suceder que algunos alumnos no sepan qué harían en el lugar del personaje, pero el diálogo que se establece después entre todos, cuando se comparten las experiencias, ayuda a que muchos puedan pensar su respuesta sobre la marcha.

Las aportaciones de Mercer aquí son fundamentales. Los alumnos con menos capacidad de tomar decisiones rápidas tienen en la escucha de sus compañeros muchas más posibilidades de desarrollar el pensamiento y dar respuesta a la actividad.

2.7. Aportaciones dialógicas que fundamentan mi propuesta:

Los alumnos, después de esta observación y análisis, y después de haberse preguntado qué harían en el lugar del personaje, se dedican a expresar y compartir aquello que ha suscitado por sus mentes de manera breve y rápida.

Es en el grupo de discusión, actividad que se realiza después de la actividad de cine-forum interactivo y que forma parte de la propuesta planteada, cuando hay ese momento en el que los alumnos expresan sus emociones, y es el momento de dialogar e intercambiar las diferentes percepciones, sensaciones, puntos de vista y experiencias. Se llega de este modo, a una reflexión profunda a partir de un análisis dialogado, construido entre todos, que genera pensamiento. conocimiento al mismo tiempo y comprensión como defiende Mercer (2001).

En este momento tiene cabida las **aportaciones de Mercer (2001) acerca de la conversación explorativa y acumulativa.** El diálogo del profesor con los adolescentes en torno a las actuaciones de los personajes, llega a ser **explorativa** porque entre todos se va conformando, la realidad o ficción que se ha mostrado en el visionado completo o fragmentado de la película. Y del mismo modo, puede darse una **conversación acumulativa**, en la que entre todos se van sumando pensamientos y conocimientos que construyen y dan recursos a los alumnos. Las dos tipos de conversación en la búsqueda de la resolución del conflicto planteado. Los alumnos adquieren mediante estas dos conversaciones lo que Rodríguez Romero y Nana Rodríguez (2010) tiene como objeto en el uso de su metodología: una mayor **comprensión del mundo, sobre todo, acerca de la naturaleza del ser humano.** Esto ayuda al desarrollo de la capacidad analítica, reflexiva y crítica.

Rodríguez Romero y Nana Rodríguez (2010) introducen el concepto de **análisis creativo** que aquí cobra relevancia, ¿cómo lo hubiera hecho yo? Para caer en la cuenta de qué elementos del lenguaje cinematográfico hubiera empleado para contar lo mismo y para pensar juntos cómo hubiera actuado yo, de ser el personaje de la película.

El diálogo se establece con los alumnos como la clave para llegar a la reflexividad, el pensar juntos, generar conocimiento, y adquirir una mayor comprensión sobre el tema. Todo desde las aportaciones de aprendizaje dialógico

que establece relaciones de igualdad y solidaridad para que el diálogo y las aportaciones sean más enriquecedoras y libres.

2.8. Aportación de las competencias que fundamentan mi propuesta:

El desarrollo de la competencia digital permite que los alumnos muestren una actitud crítica y activa ante los medios y lo que estos les ofrecen. En el caso del cine desarrollar estas dos actitudes son fundamentales para ser personas íntegras y con recursos. Además, esta inteligencia permite la participación y el trabajo colaborativo y despierta motivación en los alumnos hacia el aprendizaje.

Por otra parte, el desarrollo de la competencia mediática aporta al uso del cine en el aula, como un recurso más para el aprendizaje, a parte de facilitar lo que el visionado muestra como una realidad de la que aprender, pensar y dialogar juntos. Permite a su vez la interpretación, análisis de lo que nos ofrecen los medios, en este caso aplicado al cine. De este modo, se favorece la adquisición de conocimientos para la sociedad en la que se desenvuelven los adolescentes.

Finalmente, de las competencias sociales y cívicas, destacamos el desarrollo de los conocimientos y actitudes derivados del cine y que son útiles para que los jóvenes sepan convivir en una sociedad cívica y plural.

2.9. Pasos a seguir para llevar a cabo la propuesta metodológica:

1. Primera sesión: visionado conjunto del fragmento de la película a la vez que van marcando y tomando decisiones a través de la hoja de ruta y argumentado el por qué de su decisión.
2. Segunda sesión: se comenta lo vivido, sentido, aprendido, etc en un grupo de discusión.

3. Metodología

La metodología utilizada en esta investigación es mixta, tal y como se está utilizando en las revistas internacionales de mayor prestigio, por ejemplo la revista JCR Journal of Mixed Methods. Ello implica que se ha combinado una técnica de recogida de la información de carácter cuantitativo, contrastando los resultados con las informaciones obtenidas en la técnicas de recogida cualitativo. Se ha optado por esta combinación, porque los resultados del cuestionario nos permiten tener un mapa general de cómo perciben la violencia el grupo de estudiantes participantes de la investigación, y el grupo de discusión nos permite profundizar en mayor medida en su argumentación, tan necesaria para esta investigación. Para proseguir con este apartado describiremos el diseño de la investigación realizada.

3.1. Diseño de la investigación:

3.1.1. Contexto del estudio escenario

El colegio Santa Ana se caracteriza por ser un Centro integrado, con los niveles de Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato, que acoge actualmente a unos 1453

alumnos de diversas nacionalidades, religiones y culturas; es decir, se trata de un centro grande, complejo por su estructura. Está situado en el barrio sevillano de Los Remedios, y su zona educativa de referencia es Triana - Los Remedios. Recibe tanto a familias de estos dos barrios de la ciudad, como a familias que viven en otras zonas y localidades del Aljarafe, y que acceden al centro por domicilio laboral. Se trata pues de un contexto urbano, con una situación socio-laboral media y alta en términos generales, aunque aparecen diversas situaciones como es natural. Estas particularidades exigen un gran esfuerzo de toda la Comunidad Educativa para poder impartir una enseñanza de calidad.

3.1.2. Población y Muestra

Actualmente en el colegio, hay cuatro unidades en primero, segundo, tercero y cuarto de la E.S.O. Con un total de dieciséis unidades y cuatrocientos sesenta y uno alumnos.

La muestra seleccionada para esta investigación ha sido una de las unidades de 3º de la E.S.O, que cuenta con un total de 30 estudiantes, de los cuales trece son hombres, y diecisiete mujeres, que comprenden las edades de 14 a 15 años.

3.1.3. Temporalización

Se ha dedicado una hora para la recogida de cada una de las siguientes muestras o resultados:

- Cuestionario previo
- Realización de la actividad de cine-fórum interactivo.
- Cuestionario posterior a la actividad.
- Grupo de discusión.

En cuanto a las fases de la investigación, cabe señalar que la búsqueda y redacción de hipótesis, objetivos y marco teórico se llevó a cabo entre los meses de Febrero, Marzo y Abril del 2015. A continuación y en los siguientes meses, se llevó a cabo la recogida de muestras: en mes de Mayo se llevó a cabo el cuestionario previo y la realización de la actividad de cine-fórum interactivo. A primeros de junio se realizó el cuestionario posterior y el grupo de discusión, y ente los meses de Junio y Julio se han analizado y obtenidos las conclusiones de este trabajo.

3.1.4. Personal implicado y recursos necesarios

Personal implicado:

- Dos personas, una de ellas técnica, ha estado pendiente del funcionamiento de los ordenadores para que los alumnos puedan realizar la encuesta a través de formularios online es decir, lo que en esta investigación se entiende por cuestionario previo y posterior. Y otra persona, en este caso el investigador que ha estado pendiente de que todos los alumnos rellenen el cuestionario.
- Dos personas que han observado, una de ellas el investigador que ha desarrollado la actividad y el grupo de discusión, y otra como: “observador participante” que ha tomado nota de las respuestas y reacciones de los

alumnos durante el desarrollo de la actividad y durante el desarrollo del grupo de discusión.

Recursos necesarios:

- Cuestionario previo y posterior para cada uno de los alumnos, esto implica: el formulario con las preguntas y ordenadores con acceso a internet para poder responderlos.
- Aula del colegio con proyector, ordenador, fragmentos de vídeo de la película *Relatos salvajes*, bolígrafos, documentos con preguntas (lo que llamados: “hoja de ruta para la toma de decisiones”) para el desarrollo de la actividad de cine-forum interactivo, y grabadora de voz para registrar las respuestas de los alumnos durante el desarrollo de la actividad.
- Aula del colegio y grabadora de voz para registrar las respuestas de los alumnos durante el desarrollo del grupo de discusión.

3.1.5. Instrumentos de recogida de información

– **Cuestionario previo y posterior:**

Para la recogida de información, la primera de las técnicas que se ha empleado ha sido la técnica del cuestionario. Se les ha pasado a los alumnos un cuestionario previo y otro posterior a la actividad realizada. Las preguntas del mismo tratan sobre qué entienden ellos por violencia (haciendo referencia en todo momento a la violencia física y verbal). Dicho cuestionario consta de diez preguntas con respuesta única y cerrada: sólo pueden escoger una de las ofrecidas, sin embargo, aún siendo todas cerradas en una de las opciones (“otros”) tienen la posibilidad de redactar otro tipo de respuesta que no sea ninguna de las ofertadas anteriormente. Esto es debido a que no podemos, aun siendo un cuestionario cerrado, basarnos en una única respuesta, debido a que hay que tener en cuenta la situación o contextualización de cada alumno: puede que haya alguno que no vea la violencia como ninguna de las respuestas que se les ofrece a responder sino como otro tipo no expuesta.

– **Observador directo y participante durante el desarrollo de la actividad:**

La segunda técnica de recogida de información ha sido la del observador director y participante que en este caso es el investigador. El observador en este caso es una persona que se integra en el grupo que investiga, que participa, acompaña, motiva, provoca a los sujetos que son objeto de estudio sin inferir en el curso natural de los acontecimientos.

El rol que ejerce el observador directo y participante es el de un moderador, que observa, da la palabra a los alumnos, anima a que se expresen y hace recapitulaciones en determinados momentos de aquello que considera significativo y que hayan dicho los alumnos.

El observador directo y participante está durante el desarrollo de la actividad de cine-fórum interactivo e innovador. Ejerce de moderador.

– **Grupo de discusión:**

El último instrumento de recogida de información ha sido el grupo de discusión con la participación de ocho alumnos, el investigador como moderador del grupo y otra persona de apoyo para recoger las notas.

3.1.6. Limitaciones del estudio realizado

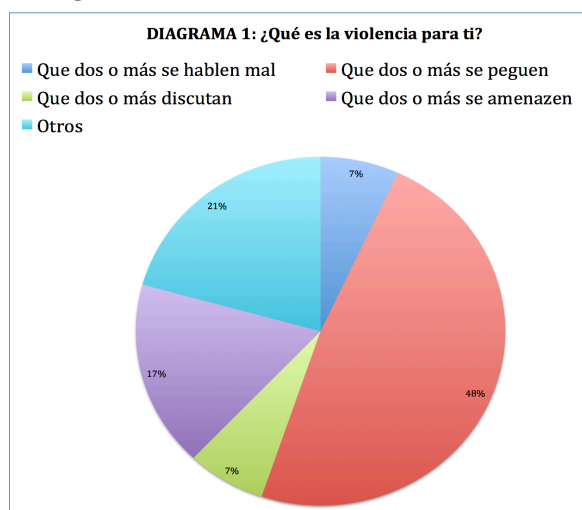
En este estudio se han encontrado limitaciones en lo referido a la recogida de muestras, ya que las muestras obtenidas han sido de una clase de tercero de la E.S.O. y por falta de tiempo escolar (los alumnos han tenido muchos exámenes, y materia que dar) no se ha podido recoger las mismas muestras en otras clases de la misma línea para su posterior comparación.

4. Resultados

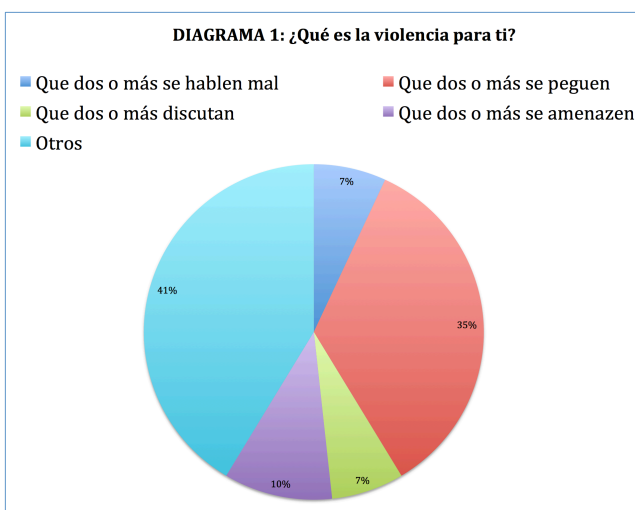
A continuación, se va a presentar los resultados obtenido en el cuestionario previo y posterior. El cuestionario previo se les pasó a los alumnos antes de realizar la actividad de cine-fórum interactivo y el posterior una vez realizado.

4.1. Comparación de resultados del cuestionario previo y posterior.

DIAGRAMA 1:



Fuente: Cuestionario previo.



Fuente: Cuestionario posterior.

La primera pregunta en ambos cuestionarios es “¿Qué es la violencia para ti?”. Las respuesta entre las que tienen opción de elegir son las siguientes:

1. Que dos o más se hablen mal.
2. Que dos o más se peguen.
3. Que dos o más discutan.
4. Que dos o más se amenacen.
5. Otros.

Las respuestas obtenidas en el cuestionario previo a la actividad han sido con un 7% “que dos o más se hablen mal”, con un 48% “que dos o más se peguen”, con un 7% “que dos o más discutan”, con un 17% “que dos o más se amenacen”, y con un 21% “otros”.

Asimismo, en el cuestionario posterior a la actividad las respuestas han sido con un 7% “que se hablen mal”, con un 35% “que dos o más se peguen”, con un 7% “que dos o más discutan”, con un 10% “que dos o más se amenacen” y con un 41% “otros”.

Una vez mencionados los resultados podemos compararlos. Se puede observar que en ambos cuestionarios las respuestas “que dos o más se hablen mal”, “que dos o más discutan” y “que dos o más se amenacen” quedan en igual posición: tercera, cuarta y quinta; sin embargo, se observa como “que dos o más se peguen” y “otros” han cambiado sus posiciones de primera a segunda respectivamente.

Por tanto, tras comparar los resultados obtenidos se pueden interpretar: la gran mayoría en el primer caso, respondió que la violencia era aquello que implica que dos o más se peguen, es decir, un tipo de violencia más física, al contrario que otras respuestas como: amenazas, violencia hablada o discusiones, que sería un tipo de violencia psicológica o verbal que quedaba en posiciones inferiores. Por otra parte, la segunda respuesta más respondida fue la opción que implicaba otro tipo de violencia, que ellos entendían como algo que engloba la violencia tanto física como verbal o psicológica, es decir, este grupo de alumnos no hacen alusión a un único tipo de violencia, si no que la entienden como algo conjunto, que maltrate a la persona tanto tocándola como sin tocarla.

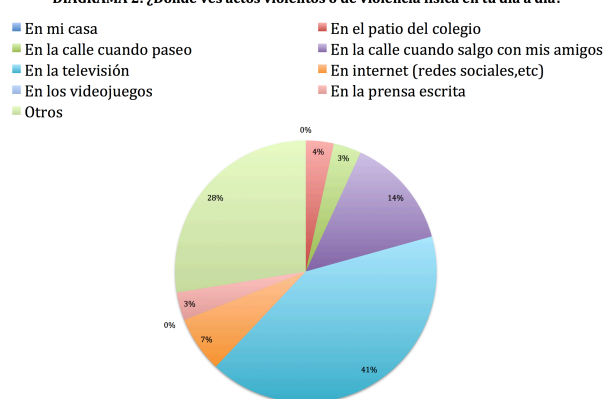
DIAGRAMA 2:

DIAGRAMA 2: ¿Dónde ves actos violentos o de violencia física en tu día a día?



Fuente: Cuestionario previo.

DIAGRAMA 2: ¿Dónde ves actos violentos o de violencia física en tu día a día?



Fuente: Cuestionario posterior.

La segunda pregunta en ambos casos es: “¿Dónde ves actos violentos o de violencia física en tu día a día? Las respuestas entre las que tenían opción a elegir son las siguientes:

1. En el patio del colegio.
2. En mi casa.
3. En la calle cuando paseo.
4. En la calle cuando salgo con mis amigos.
5. En la televisión.
6. En la prensa escrita.
7. En internet (redes sociales, etc).

8. En los videojuegos.
9. Otros.

Las respuestas obtenidas en el cuestionario previo a la actividad, en este caso, son: un 10% “En el patio del colegio”, un 0% “En mi casa”, un 7% “En la calle cuando paseo”, un 10% “En la calle cuando salgo con mis amigos”, un 55% “En la televisión”, un 4% “En la presan” y “En internet (redes sociales, etc)”, un 7% “En videojuegos”, y un 3% en “Otros”.

Asimismo en el cuestionario posterior a la actividad las respuestas obtenidas han sido: un 4% “En el patio del colegio”, un 0% “En mi casa”, un 3% “En la calle cuando paseo”, un 14% “En la calle cuando salgo con mis amigos”, un 41% “En la televisión”, un 3% “En la presan”, un 7% “En internet (redes sociales, etc)”, un 0% “En videojuegos”, y un 28% en “Otros”.

Una vez expresados los resultados, se pueden comparar: en su globalidad, se observa que los porcentajes se han distribuido de manera que la mayoría de los alumnos han modificado su respuesta eligiendo el apartado “Otros” en el cuestionario posterior respecto al previo. En este apartado los alumnos tenían la posibilidad de escribir que la violencia la encontraban en todas las opciones anteriores no limitándose a una sola y destacando por encima de todas la televisión y el colegio como lugares donde ven actos de violencia o violencia física. De este modo, tras hacer la actividad que implicaba reflexión, expresión y diálogo descubrieron que la violencia o violencia física no solo está en una de las opciones si no en todas ellas.

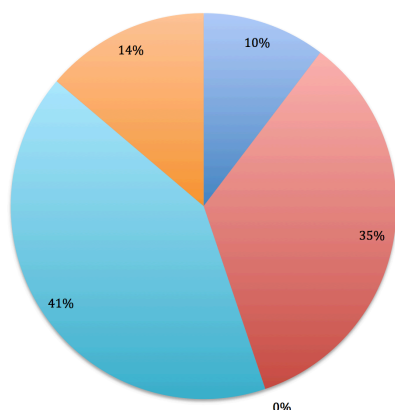
Cabe destacar que aun habiéndose modificado considerablemente los porcentajes de respuestas obtenidas, aumentando el número de respuestas en la opción “Otros” casi nueve veces más, sigue manteniéndose “En la televisión” como el lugar donde ven más actos de violencia o violencia física en su día a día.

Por tanto, tras este análisis se puede observar el cambio drástico que sufren los alumnos en sus respuestas tras haber realizado la propuesta metodológica de cine-fórum interactivo e innovador donde se les ha dado espacio y lugar a la reflexión, análisis, **expresión** y diálogo de los fragmentos violentos que tuvieron lugar en su visionado.

DIAGRAMA 3:

DIAGRAMA 3: ¿Quién comete actos de violencia física?

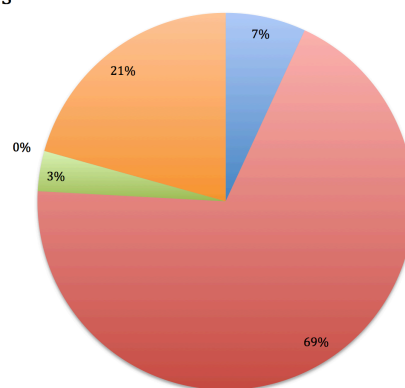
- Alguno de los miembros de mi grupo de amigos
- Conocidos
- Algún miembro de mi familia
- Yo
- La gente que no conozco
- Otros



Fuente: Cuestionario previo.

DIAGRAMA 3: ¿Quién comete actos de violencia física?

- Alguno de los miembros de mi grupo de amigos
- Conocidos
- Algún miembro de mi familia
- Yo
- La gente que no conozco
- Otros



Fuente: Cuestionario posterior.

La tercera pregunta en ambos casos es: “¿Quién comete actos de violencia física?” Las respuestas entre las que tenían opción a elegir son las siguientes:

1. Alguno de los miembros de mi grupo de amigos.
2. Conocidos.
3. Algún miembro de mi familia.
4. Yo.
5. La gente que no conozco
6. Otro.

Las respuestas obtenidas en el cuestionario previo a la actividad, en este caso, son: un 10% “Alguno de los miembros de mi grupo de amigos”, un 35% “Conocidos”, un 0% “Algún miembro de mi familia”, un 0% “Yo”, un 41 “La gente que no conozco” y un 14% “Otros”.

Asimismo en el cuestionario posterior a la actividad las respuestas obtenidas han sido: un 7% “Alguno de los miembros de amigos”, un 69% “Conocidos”, un 3% “Algún miembro de mi familia”, un 0% “Yo”, un 0% “La gente que no conozco” y un 21% “Otros”.

Tras la lectura de los porcentajes obtenidos en el cuestionario previo se puede observar como la mayoría de los alumnos ha elegido la opción que hace referencia a miembros externos a su círculo más cercano de personas con las que conviven en su día a día, siendo solo una pequeña parte de los alumnos los que atribuyen a sus amigos actos de violencia física. En cambio, en el cuestionario posterior a la actividad, se observa cómo aproximadamente se mantiene el porcentaje en los sectores comunes al cuestionario previo, destacando el hecho de que una de las opciones entre las cuales los alumnos podían escoger (“Algún miembro de mi familia”) y no habían escogido, en el cuestionario posterior escogen: este hecho se

puede calificar como un hecho significativo puesto que quizás gracias al cine los alumnos se han dado cuenta que algún miembro de su familia comete actos de violencia que él etiqueta como física.

DIAGRAMA 4:

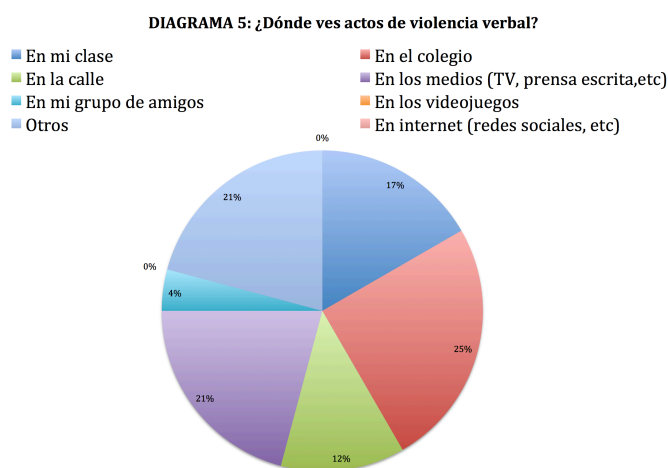
La cuarta pregunta en ambos casos es: “Además, de la violencia física... ¿Crees que existe la violencia verbal, la que se produce a través del lenguaje?” La respuestas entre las que tenían opción a elegir son las siguientes:

1. Sí
2. No

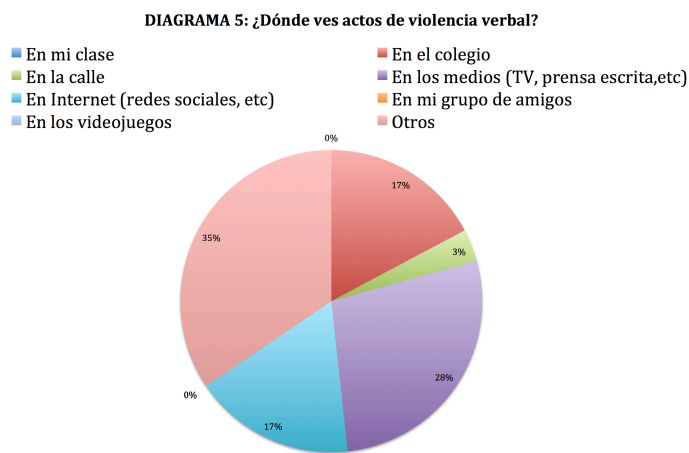
En el cuestionario previo el 100% de los alumnos contestó que sí. En cambio, tras la realización de la actividad, uno de los alumnos contestó que “No”. La razón de esta pregunta en el cuestionario era conocer si los alumnos identificaban otra tipo de violencia además de la física. Cabe destacar que los alumnos han podido estar condicionados en su respuesta por la visualización general que tenían del cuestionario y sus preguntas antes de responder: aquel alumnos que haya realizado una lectura previa y haya leído el enunciado de la quinta cuestión ha podido estar influenciado en la respuesta a esta cuestión.

Aquel alumno que contestó que no en el cuestionario posterior a la actividad ha podido verse influenciado por una situación o contexto determinado en el momento de responder como puede ser un despiste, ya que tras el desarrollo de la actividad todos los alumnos identificaron gestos o acciones de violencia verbal además de la física.

DIAGRAMA 5:



Fuente: Cuestionario previo.



Fuente: Cuestionario posterior.

La quinta pregunta en ambos casos es: “¿Dónde ves actos de violencia verbal?” La respuestas entre las que tenían opción a elegir son las siguientes:

1. En mi clase.
2. En el colegio.
3. En la calle.

4. En los medios (TV, prensa escrita, etc).
5. En internet (redes sociales, etc).
6. En mi grupo de amigos.
7. En los videojuegos.
8. Otros.

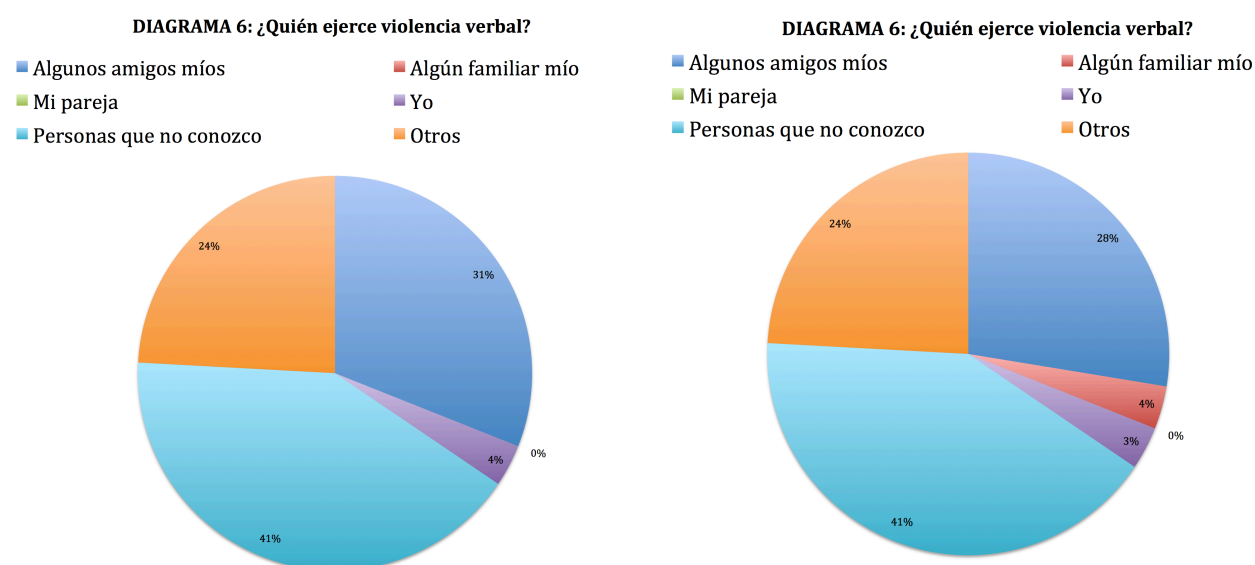
Las respuestas obtenidas en el cuestionario previo a la actividad, en este caso, son: un 17% “En mi clase”, un 25% “En el colegio”, un 12% “En la calle”, un 21% “En los medios (TV, prensa escrita, etc)”, un 0% en “En internet (redes sociales, etc)”, un 4% “En mi grupo de amigos”, un 0% en “En los videojuegos”, y un 21% en “Otros”.

Asimismo en el cuestionario posterior a la actividad las respuestas obtenidas han sido: un 0% “En mi clase”, un 17% “En el colegio”, un 3% “En la calle”, un 28% “En los medios (TV, prensa escrita, etc)”, un 17% en “En internet (redes sociales, etc)”, un 0% “En mi grupo de amigos”, un 0% en “En los videojuegos”, y un 35% en “Otros”.

En el cuestionario previo, exceptuando internet y videojuegos, todos atribuyen la violencia verbal a una de las respuestas entre las que pueden escoger, no obstante, se observa como tras la realización de la actividad y habiendo pasado el cuestionario posterior, desaparece uno de los sectores del diagrama (“Clase”). Este hecho significativo demuestra que la reflexión, la expresión y el diálogo durante el desarrollo de la actividad ha reducido a cero la violencia verbal en el aula. Además, se observa que también se ha reducido en personas cercanas a ellos como son “En mi grupo de amigos”, “En el colegio”, “En la calle”, y ha aumentado considerablemente “En internet”, “En los medios” y en “Otros”.

Estos resultados confirman que el cine les ha hecho reflexionar sobre la violencia verbal en su entorno y la ha reducido considerablemente. Los alumnos han orientado sus respuestas en el cuestionario posterior a aquellas situaciones más lejanas a ellos, apartándolas de su día a día.

DIAGRAMA 6:



Fuente: Cuestionario previo.

Fuente: Cuestionario posterior.

La sexta pregunta en ambos casos es: “¿Quién ejerce la violencia verbal?” La respuestas entre las que tenían opción a elegir son las siguientes:

1. Algunos amigos míos.
2. Algún familiar mío.
3. Mi pareja.
4. Yo.
5. Personas que no conozco.
6. Otros.

Las respuestas obtenidas en el cuestionario previo a la actividad, en este caso, son: un 31% “Algunos amigos míos”, un 0% “Algún familiar mío”, un 0% “Mi pareja”, un 4% “Yo”, un 41% “Personas que no conozco”, y un 24% “Otros”.

Asimismo en el cuestionario posterior a la actividad las respuestas obtenidas han sido: un 28% “Algunos amigos míos”, un **4% “Algún familiar mío”**, un 0% “Mi pareja”, un 3% “Yo”, un 41% “Personas que no conozco”, y un 24% “Otros”.

La gran mayoría atribuye violencia verbal a personas que no conocen quedando en segundo lugar el sector perteneciente a “Algunos amigos míos”. En tercer lugar destaca las respuestas a la opción “Otros” en este caso solo queda un cuarto lugar la violencia verbal atribuida a ellos mismos “Yo”.

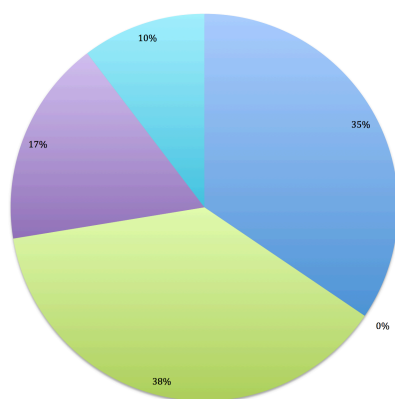
Tras la realización de la actividad, en el cuestionario posterior a la misma se observa cómo los porcentajes del primer y segundo sector se mantienen igual distribuyéndose el porcentaje de “Algunos amigos míos” hacia un nuevo sector no escogido anteriormente (“Algún familiar mío”). Revisando los porcentaje se descubre que sólo un alumno que antes no la había escogido, ahora sí se ha decantado por esa respuesta.

Es significativo cómo después del desarrollo de la actividad donde se contaba un hecho de violencia verbal y física en la que estaba implicada una familia ha hecho reflexionar a este alumno en este caso para tomar la decisión de optar por esa respuesta. Ha reflexionado sobre una situación presuntamente existente en su contexto de la cual previamente él no tenía conocimiento.

Los alumnos que tanto en el cuestionario previo como posterior que han elegido la opción “Otros” como respuesta hacen referencia de manera general a las opciones ofrecidas.

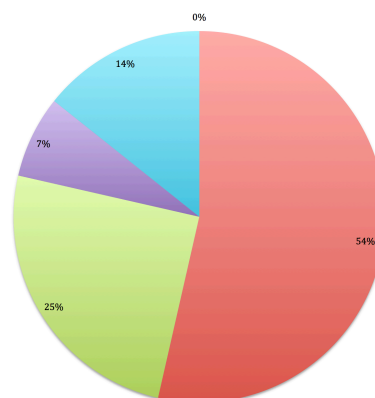
DIAGRAMA 7:

DIAGRAMA 7: ¿Has ejercido violencia en alguna ocasión?
 ■ Sí, a menudo ■ Sí, alguna vez ■ No, nunca ■ Algunas veces ■ Otros



Fuente: Cuestionario previo.

DIAGRAMA 7: ¿Has ejercido violencia en alguna ocasión?
 ■ Sí, a menudo ■ Sí, alguna vez ■ No, nunca ■ Algunas veces ■ Otros



Fuente: Cuestionario posterior.

La séptima pregunta en ambos casos es: “¿Has ejercido la violencia en alguna ocasión?” Las respuestas entre las que tenían opción a elegir son las siguientes:

1. Sí, a menudo.
2. Sí, alguna vez.
3. No, nunca.
4. Algunas veces.
5. Otros.

Las respuestas obtenidas en el cuestionario previo a la actividad, en este caso, son: un 35% “Sí, a menudo”, un 0% “Sí, alguna vez”, un 38% “No, nunca”, un 17% “Algunas veces”, y un 10% “Otros”.

Asimismo en el cuestionario posterior a la actividad las respuestas obtenidas han sido: un 0% “Sí, a menudo”, un 54% “Sí, alguna vez”, un 25% “No, nunca”, un 7% “Algunas veces”, y un 14% “Otros”.

Antes de la realización de la actividad tan solo se observan cuatro sectores en la gráfica como resultado de las cuatro únicas respuestas que han dado los alumnos al escoger las opciones pertinentes, no obstante, tras el desarrollo de la actividad se observa como aún habiendo cuatro sectores en la gráfica, los porcentajes han variado notablemente, destacando el hecho de que el sector correspondiente a la representación de la respuesta “Sí, a menudo” ha desaparecido en la segunda gráfica, disminuye también el “No, nunca” debido a que más de la mitad del sector de esta segunda gráfica representa la opción escogida perteneciente a “Sí, alguna vez”.

DIAGRAMA 8:

La octava pregunta en ambos casos es: “¿Por qué la has ejercido?” y esta se configuraba como una pregunta abierta donde los alumnos tenían la libertad de expresar por escrito lo que quisieran.

Debido a que las respuestas eran abiertas y los alumnos tenían libertad para expresarse libremente las hemos clasificados en tres grupos diferentes de los cuales hemos obtenido tres variables:

1. Variable uno: donde se incluyen las respuestas que muestran por parte de los alumnos actitudes de arrepentimiento o intenciones de no volver a mostrar una conducta violenta.
2. Variable dos: se han incluido las respuestas que, en este caso, justifican falsamente actitudes que los alumnos han calificado como necesarias para ejercer la violencia.
3. Variable tres: en este grupo las respuestas obtenidas por parte de los alumnos han tratado de justificar su actitud, no obstante, no muestran arrepentimiento o intención de modificar su conducta debido a que esa justificación en la que ellos mismos se han apoyado para ejercer la violencia tiene un grado de importancia mayor a las justificaciones expuestas en la variable dos: se sienten objeto de burla, acoso o situación de ridículo en público. Se ha querido crear esta variable porque, al igual que en la segunda, los alumnos se han justificado pero las causas por las cuales ha desembocado en violencia se han considerado graves van más allá de una discusión o situación usual o habitual que se pueda dar entre alumnos de estas edades.

Una vez descritas estas variables entre las que hemos clasificado las respuestas cabe destacar el hecho de que la mayoría se encuentra en la variable dos, lo cual nos hace pensar que debido a que nos estamos centrando en el cuestionario previo a la actividad, los alumnos en todo caso creen que llevan la razón, y la violencia es el medio por el cual pueden solucionar los conflictos.

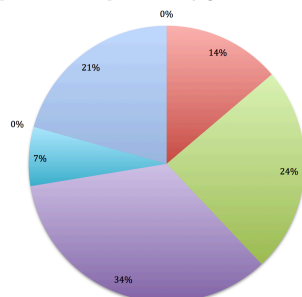
Sin embargo, tras el desarrollo de la actividad se observa que el número de alumnos que en su conjunto forman parte de la variable uno ha aumentado respecto al cuestionario previo. También cabe destacar que las otras dos variables han disminuido llegando casi incluso a desaparecer la tercera variable.

Esto demuestra que la actividad propuesta desarrollada ha influido de manera positiva en la percepción que los alumnos tienen acerca de la violencia.

DIAGRAMA 9:

DIAGRAMA 9: De haber ejercido violencia en alguna ocasión ¿de dónde crees la has aprendido?

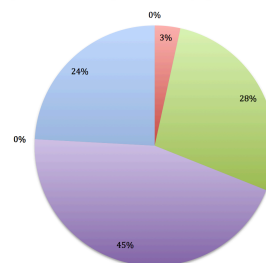
- De mi casa: por cómo son mis padres, tutores legales, conmigo
- De mi grupo de amigos
- De los problemas que tengo y no sé cómo solucionar
- El agobio
- Porque creo que así me respetan más y gusta más
- Mi pareja
- Otros



Fuente: Cuestionario previo.

DIAGRAMA 9: De haber ejercido violencia en alguna ocasión ¿de dónde crees la has aprendido?

- De mi casa: por cómo son mis padres, tutores legales, conmigo
- De mi grupo de amigos
- De los problemas que tengo y no sé cómo solucionar
- El agobio
- Porque creo que así me respetan más y gusta más
- Mi pareja
- Otros



Fuente: Cuestionario posterior.

La novena pregunta en ambos casos es: “De haber ejercido la violencia en alguna ocasión ¿de dónde crees la has aprendido?” La respuestas entre las que tenían opción a elegir son las siguientes:

1. De mi casa: por cómo son mis padres, tutores legales conmigo.
2. De mi grupo de amigos.
3. De los problemas que tengo y no sé cómo solucionar.
4. El agobio.
5. Porque creo que así me respetan y gusta más.
6. Mi pareja.
7. Otros.

Las respuestas obtenidas en el cuestionario previo a la actividad, en este caso, son: un 0% “De mi casa: por cómo son mis padres, tutores legales conmigo”, un 14% “De mi grupo de amigos”, un 24% “De los problemas que tengo y no sé cómo solucionar”, un 34% “El agobio”, un 7% “Porque creo que así me respetan y gusta más”, un 0% “Mi pareja”, y un 21% “Otros”.

Asimismo en el cuestionario posterior a la actividad las respuestas obtenidas han sido: un 0% “De mi casa: por cómo son mis padres, tutores legales conmigo”, un 3% “De mi grupo de amigos”, un 28% “De los problemas que tengo y no sé cómo solucionar”, un 45% “El agobio”, un 0% “Porque creo que así me respetan y gusta más”, un 0% “Mi pareja”, y un 24% “Otros”.

Se observa que en la gráfica uno, exceptuando el sector perteneciente a “Por que creo que así me respetan y gusta más” el resto de sectores están prácticamente distribuidos de forma similar. Se destaca el sector “El agobio” con el porcentaje más alto, seguido de “Los problemas que tengo y no sé cómo solucionar” continuando con “Otros” quedando en la cola “De mi grupo de amigos”.

Sin embargo, en la segunda gráfica hay un cambio bastante significativo: el sector “El agobio” abarca casi la mitad del diagrama de sectores seguido de “Los problemas que tengo y no sé cómo solucionar” continuando con “Otros” y finalizando con “De mi grupo de amigos”. Se observa que en este caso son los tres primeros los

que están distribuidos de manera similar quedando el último con un mínimo de respuestas cuando anteriormente “De mi grupo de amigos” era uno de los sectores similar al resto. Esto demuestra que la violencia ha disminuido considerablemente dentro del grupo de iguales. Además, ha desaparecido por completo el sector “Porque creo que así me respetan y gusta más”.

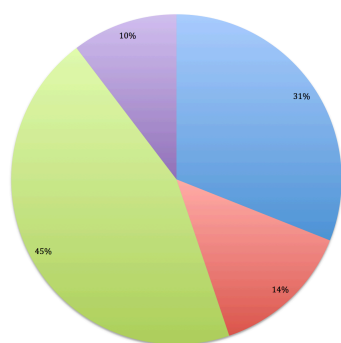
En el apartado “Otros” se muestran respuestas de los alumnos que representan situaciones que abarcan aspectos como nunca haber ejercido la violencia o que lo que saben lo han aprendido a través de los medios de comunicación. Esto ha tenido tanto en el cuestionario previo como en el posterior.

Los alumnos tras el desarrollo de la actividad han reflexionado y modificado su conducta respecto a la violencia.

DIAGRAMA 10:

DIAGRAMA 10: ¿Qué consecuencias crees que conlleva ser una persona violenta?

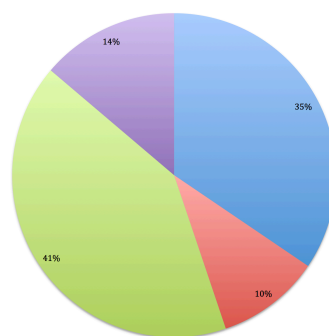
■ Pagarlo con quien no lo merece ■ Estar amargado y de malhumor
■ No ser feliz ni hacer feliz a nadie ■ Otros



Fuente: Cuestionario previo.

DIAGRAMA 10: ¿Qué consecuencias crees que conlleva ser una persona violenta?

■ Pagarlo con quien no lo merece ■ Estar amargado y de malhumor
■ No ser feliz ni hacer feliz a nadie ■ Otros



Fuente: Cuestionario posterior.

La décima pregunta en ambos casos es: “¿Qué consecuencias crees que conlleva ser una persona violenta?” Las respuestas entre las que tenían opción a elegir son las siguientes:

1. Pagarlo con quién no lo merece.
2. Estar amargado y de malhumor.
3. No ser feliz ni hacer feliz a nadie.
4. Otros.

Las respuestas obtenidas en el cuestionario previo a la actividad, en este caso, son: un 31% “Pagarlo con quién no lo merece”, un 14% “Estar amargado y de malhumor”, un 45% “No ser feliz ni hacer feliz a nadie”, y un 10% “Otros”.

Asimismo en el cuestionario posterior a la actividad las respuestas obtenidas han sido: un 35% “Pagarlo con quién no lo merece”, un 10% “Estar amargado y de malhumor”, un 41% “No ser feliz ni hacer feliz a nadie”, y un 14% “Otros”.

Se aprecia que en el primer gráfico, el sector que representa el mayor número de respuesta es “No ser feliz ni hacer feliz a nadie” quedando en segundo lugar

“Pagarlo con quien no lo merece”, seguido de “Estar amargado y de mal humor” y finalizando con “Otros”. Esto hace pensar que la mayoría de los alumnos no concibe la violencia como algo que incrementa la felicidad o el bienestar propio, lo mismo ocurre en el apartado “Otros” donde no han hecho referencia a ninguna situación de bienestar.

En el cuestionario posterior se han mantenido prácticamente los porcentajes sufriendo un leve cambio de manera que se siguen manteniendo las posiciones anteriores aunque haya disminuido el primer sector (“No ser feliz ni hacer feliz a nadie”) y hayan aumentado sutilmente los sectores restantes.

Se observa como la actividad no solo les ha hecho reflexionar sobre la repercusión sobre el resto de personas y en ellos mismos respecto a la violencia empleada sino que han justificado indirectamente que no hay consecuencias positivas en el empleo de la misma: esto se justifica debido a que en el apartado “Otros” nadie ha expuesto respuestas de tipo “Me hace sentirme bien”, “alcanzo popularidad y me siento más querido” o “seduzco más”.

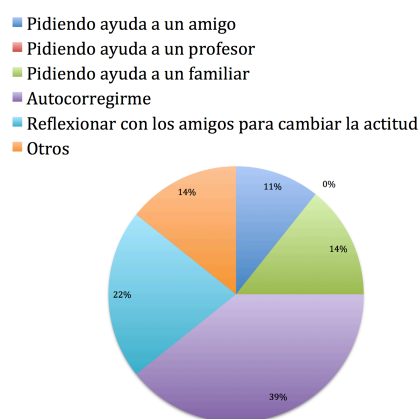
DIAGRAMA 11:

DIAGRAMA 11: En el caso que tuvieras comportamientos violentos o algunos de tus amigos, ¿cómo crees que se puede cambiar?



Fuente: Cuestionario previo.

DIAGRAMA 11: En el caso que tuvieras comportamientos violentos o algunos de tus amigos, ¿cómo crees que se puede cambiar?



Fuente: Cuestionario posterior.

La undécima pregunta en ambos casos es: “En el caso que tuvieras comportamientos violentos o algunos de tus amigos lo tuviera ¿cómo crees que se puede cambiar?” Las respuestas entre las que tenían opción a elegir son las siguientes:

1. Pidiendo ayuda a un amigo.
2. Pidiendo ayuda a un profesor.
3. Pidiendo ayuda a un familiar.
4. Autocorregirme.
5. Reflexionar con los amigos para cambiar la actitud.
6. Otros.

Las respuestas obtenidas en el cuestionario previo a la actividad, en este caso, son: un 4% “Pidiendo ayuda a un amigo”, un 10% “Pidiendo ayuda a un profesor”, un

24% “Pidiendo ayuda a un familiar”, un 31% “Autocorregirme”, un 24% “Reflexionar con los amigos para cambiar la actitud”, y un 7% “Otros”.

Asimismo en el cuestionario posterior a la actividad las respuestas obtenidas han sido: un 11% “Pidiendo ayuda a un amigo”, un 0% “Pidiendo ayuda a un profesor”, un 14% “Pidiendo ayuda a un familiar”, un 39% “Autocorregirme”, un 22% “Reflexionar con los amigos para cambiar la actitud”, y un 14% “Otros”.

Se observa como en la primera gráfica la mayoría de los alumnos tiende a elegir la opción “Autocorregirme” seguida de, indistintamente, “Pedir ayuda a un familiar” o “Reflexionar con los amigos para cambiar la actitud”

En el segundo gráfico se mantiene como la opción más escogida y con mayor número de respuestas respecto al cuestionario previo “Autocorregirme” y en este caso cabe destacar que en segundo lugar ya no se representan con el mismo número de respuestas las dos opciones anteriores sino que aumenta “Reflexionar con los amigos para cambiar la actitud” y disminuye la que hace referencia a la ayuda familiar. Cabe destacar también la desaparición de un sector que en la primera gráfica se representaba y ahora no lo hace (“Pidiendo ayuda a un profesor”) y el incremento de dos sectores (“Otros” y “pidiendo ayuda a un amigo”).

Se puede observar que debido a que la actividad la han trabajado los iguales de manera conjunta en clase, ahora se sienten apoyados de manera recíproca y esto desemboca en el incremento de ellos desean tomar conciencia por ellos mismo o en compañía de sus compañeros que de un familiar externo a esta actividad. Esto hace reflexionar sobre el hecho de darle a los familiares la oportunidad de trabajar el cine para que así los expuestos en las aulas se viva fuera de ella también.

Recapitulando todo lo anterior, cabe destacar cómo la actividad les ha hecho reflexionar y cambiar las respuestas. En el cuestionario previo los alumnos detectaban más violencia física y en el posterior eran más conscientes de que existía la verbal. Los alumnos después del desarrollo de la actividad perciben la violencia en todos lados, sobre todo en la televisión y en el colegio y no en una sola opción. La violencia a pesar de encontrarla en el colegio no la perciben o encuentran dentro de su círculo más cercano, siendo una pequeña parte los que la atribuyen a sus amigos. Además, los alumnos, después del desarrollo de la actividad no perciben la violencia en la clase, dejan de apreciarla en el cole y en su grupo de amigos y pasan a percibirla más en la televisión y en los medios. Por otra parte, la violencia verbal está mayoritariamente en personas que no conocen y en algunos amigos. Los alumnos en su mayoría, después del desarrollo de la actividad reconocen que ejercen la violencia alguna vez y no muy a menudo como reconocían al principio. Del mismo modo, antes de la actividad los alumnos veían justificable el uso de la violencia, y después de la actividad, muestran actitudes de arrepentimiento y de no volver a cometer actos de violencia. Se percibe también que la causa que provoca actitudes violentos en ellos es el agobio que sienten en general. Además, reconocen que las consecuencias que les acarrea tener actitudes violentas es el hecho de no ser feliz ni hacer feliz a nadie. Y para terminar, cabe señalar cómo los alumnos ahora se muestran dispuestos a autocorregirse y reflexionar entre iguales acerca de aspectos y temas como es la violencia.

4.2. Resultados del grupo de discusión.

Se ha establecido para el análisis de resultados del desarrollo de la actividad de cine-fórum interactivo y grupo de discusión seis categorías de análisis, a las cuales se les ha puesto nombre, que ayudarán a ordenar los resultados y comprobar si se cumple la hipótesis de esta investigación.

No se puede perder de vista la hipótesis de este trabajo, responder a si la propuesta de cine-fórum interactivo, en la que se incluye el desarrollo de la actividad y el grupo de discusión posterior, mejora u aumenta la capacidad reflexiva y crítica del alumnado respecto a los valores aprendidos.

Las categorías de análisis no se establecen siguiendo un orden de preferencia, sino que constantemente se va haciendo inferencia una sobre la otra. Además, las categorías se han definido teniendo en cuenta la literatura científica revisada.

La primera de las categorías, denominada: **Reflexión Crítica a través de Personajes de Cine**, que se ha establecido para el análisis de resultados de acuerdo a la literatura científica revisada y expresada en el marco teórico de este trabajo consiste en cómo el alumnado analiza el modo de actuar y proceder de los personajes del fragmento de cine cumpliéndose de esta manera reflexión y actitud crítica. Esta categoría se establece apoyándose en **Alonso y Pereira (2000)**, **Martínez-Salanova (2003)**, y **Clarembaux (2010)**.

La segunda de las categorías, denominada: **Conversación Exploratoria**, se establece de acuerdo a encontrar conversaciones exploratorias que se hayan dado con los alumnos y analizar como estas activan la reflexión de quienes se sumergen en ella. Esta tesis está apoyada en el tipo de diálogo que establecía **Mercer (2001)**.

La tercera categoría de análisis, **Situación Dialógica de Igualdad**, se establece de acuerdo a encontrar y analizar situaciones dialógicas en las que se cumplan los siete principios específicos que establecen los autores que entienden el aprendizaje dialógico. Remarcando sobre los siete principios el referido a la igualdad de interacciones favoreciendo de este modo la expresión de vivencias, experiencias, sentimientos por parte de los participantes que transforman a uno mismo y ayuda a que los demás reflexionen y se transformen. Todo apoyado en los autores de **Aprendizaje dialógico**.

La cuarta categoría, denominada: **Cambio de Idea o Decisión**, analiza los cambios de ideas o decisiones de los alumnos producidos o motivados por el diálogo. Se establece especial atención en la manera en la que los individuos convierten el pensamiento individual en pensamiento colectivo tal y como establece **Mercer (2001)**.

La quinta categoría de análisis, **Moderador Acompañante**, se centra en cómo el moderador ejerce de acompañante o guía hacia la reflexión y actitud crítica del alumnado. Apoyado en la tesis de **Freire (1969)** y **Aprendizaje dialógico**.

La sexta y última categoría, **Influencia del Diálogo**, establece la influencia de lo dialógico en el pensamiento, tal y como expresaba **Mercer (2001)**, de este modo se

establece también “la conversación como medio para desarrollar el pensamiento” como apuntaba **Gabriel Kaplún en la entrevista de Mayugo (2014)**.

Cabe destacar que durante todo el grupo de discusión se aprecian pinceladas de las seis categorías establecidas anteriormente. Cada una de ellas difícilmente se puede expresar desvinculándose del resto, por lo tanto se hará inferencia constantemente durante el análisis.

Por tanto, el grupo de discusión se identifican conversaciones que pueden obtener más de una categoría, es decir, puede darse el caso de algunas situaciones dialógicas analizadas que tengan categorías comunes o una sea consecuencia de la otra.

Durante el desarrollo de la actividad de cine-fórum interactivo e innovador donde a los alumnos se les hizo entrega del documento denominado “*hoja de ruta para la toma de decisiones*” y donde se les dio poco tiempo para tomar decisiones acerca de qué harían en el lugar del personaje. Los alumnos dieron por lo general, respuestas rápidas no reflexivas, es decir, en su mayoría los alumnos se dieron respuesta de una manera visceral y poco sustentada en argumentos o respuestas coherentes. Fue en el grupo de discusión, actividad que sigue a la interacción con el fragmento de cine seleccionado y que forma parte de la propuesta metodológica, donde los alumnos dieron respuestas mucho más argumentadas, reflexivas y coherentes. Sin embargo, cabe destacar que algunos alumnos mantuvieron su decisión aunque esta fuera inmadura a pesar de haber dedicado tiempo al diálogo y la reflexión.

A continuación, se va a ir analizando el grupo de discusión y para ello se ha ido separando en pequeños apartados donde se va indicando la categoría o categorías de análisis que tiene lugar a medida que se va avanzando en la discusión.

4.2.1 Categoría de análisis: Reflexión Crítica a través de Personajes de Cine, y Moderador Acompañante.

A continuación, se procederá a analizar cómo los alumnos con la ayuda del moderador van analizando el fragmento audiovisual. Al comienzo del grupo de discusión se comenta entre todos qué sucede en el fragmento de cine visualizado prestando especial interés a la actuación de los personajes como se puede apreciar en los parlamentos del 1 al 61.

Para ello se evita el formalismo y el academicismo, sin faltarse al respeto, tal y como apunta Clarembeaux (2010) para que de este modo se cree un espacio más acogedor para el diálogo y la reflexión donde los alumnos se pueden expresar con libertad.

Con esto se corrobora la defensa de Martínez-Salanova (2003) “el cine se adentra, inventa, reproduce o investiga sobre la vida humana y sus conflictos, acerca de los odios y amores de las personas, analizando con detenimiento los mecanismos que mueven a la especie humana” (p.48). El mecanismo objeto de análisis en ese intervalo de parlamentos es la venganza que ejerce la cocinera, quien es amiga de la víctima.

Durante todo este intervalo de parlamentos se aprecia la actitud de moderador como guía. Es en el parlamento 49 en adelante cuando se aclaran aspectos que estaban dudosos. El moderador deja caer una idea que no sólo guiará a los alumnos sino que enfocará la discusión a la dirección o trayectoria que le interesa llegar, en este caso descubrir el tema que es la venganza y arrepentimiento, y la actuación de los personajes que es el objeto de análisis y profundización.

49. **M: La camarera se preocupa por el hijo ¿no? Y va directamente y le quita el plato.**
50. E7: Sí.
51. E3: No.
52. E7: ¡Ah no, no!
53. E3: Se acerca y le dice que le va a calentar el plato porque está frío y el nota se lo tira a la cara.
54. E2: Se ríe.
55. **M: ¿Y qué ocurre a partir de ese momento?**
56. E3: El hijo chico comienza a convulsionar, y después...
57. E8: Es verdad el hijo comienza a vomitar.
58. **M: ¿Y después?**
59. E3: El hombre coge a la camarera.
60. E2: Le coge el pelo.
61. E4: Y aparece la cocinera y le clava el cuchillo. Y el hijo mientras vomitando...

El objetivo del moderador es que los alumnos tengan una comprensión global y profunda acerca del visionado que previamente se había realizado. Entre todos se va conformando la idea real del fragmento produciéndose una **conversación acumulativa tal y como señalaba Mercer (2001) “podemos emplear el lenguaje para unir nuestros intelectos de una manera no crítica, no competitiva y constructivista” (p.137)**. Las aportaciones de todos suman, obteniéndose de este modo la reconstrucción del fragmento. Se genera de esta manera: pensamiento, comprensión y conocimiento como señala Mercer (2001). Es la fusión de ideas para crear una conjunta. Se cumple así la categoría de análisis que activa todo lo anterior.

Los alumnos, a su vez y en este caso, “se han enfrentado a un final “no feliz”, a la incomodidad, la duda y la incertidumbre que este provoca” tal y como señala (Nana Rodríguez, 2010, p.97).

Con esto se corrobora la existencia de la primera categoría, **Reflexión Crítica a través de Personajes de Cine**, en la que los alumnos al analizar qué le sucede al personaje poniéndose en su piel activa la reflexión y la actitud crítica. De este modo “la película abre una puerta a la reflexión. Los hechos son universales, se dan en todos los lugares, con mayor o menor fuerza” (Martínez-Salanova, 2003, p.50). Y también se corrobora la existencia de la quinta categoría, **Moderador Acompañante**, donde el moderador ejerce el papel de guía que acompaña a los alumnos en el análisis del fragmento a través del diálogo, aumentando y dando espacio de este modo a la reflexión y actitud crítica.

4.2.2. Categoría de análisis: Moderador Acompañante, y Situación Dialógica de Igualdad.

A partir del parlamento 65 del grupo de discusión es cuando se comienza a producir un cambio significativo en la actitud de los alumnos: se aprecia cómo a partir de este momento los alumnos junto al moderador comienzan a establecer una conversación de igual a igual donde los alumnos expresan sus ideas de manera libre y sin tapujos.

- 62. E2: Preguntarle por que había hecho eso con mi familia.
- 63. **M: ¿Y tú por qué decidiste escoger esa opción?**
- 64. E2: Porque lo quería poner todo bien.
- 65. **M: Intenta explicármelo con más detalle E2, seguro que tenías más palabras para decirme eso... ¿Tomaste esa decisión para quedar bien con el resto de los compañeros?**
- 66. E2: No, contigo, porque si no me ibas a decir ¡vaya loco!
- 67. Los compañeros se ríen.
- 68. **M2: Vale pero ahora piensa en ti ¿tú que harías? Ponte en la situación de verdad.**
- 69. E2: No sé, yo lo mataría porque él se ha cargado a toda mi familia
- 70. **M: Entonces esa opción la has cogido para quedar bien conmigo ¿no?**
- 71. E2: Sí.
- 72. (El resto se ríe).

A raíz de esta transcripción el resto del grupo de discusión se desarrolla de forma que cada alumno intervendrá expresando únicamente aquello que piensa o siente realmente y no lo que, esperan, escuchan los otros. Este diálogo ha permitido que el resto de los componentes del grupo piensen y descubran que pueden expresarse libremente porque diciendo lo que piensan que los demás quieren escuchar de sus bocas la actividad no sería de utilidad, puesto que se han dado cuenta de que ha sido propuesta para que se nutran los unos de y con los otros.

El moderador transmite confianza al decirle a E2 de manera clara y directa que seguro que tenía más palabras para expresar aquello que dijo anteriormente. El moderador aquí asume el papel de guía, de persona que facilita y da lugar a espacios y momentos de diálogo. Esta idea se rescata de Paulo Freire (1969) y de (Aubert, A, et al, 2013. p.167). Se corrobora la tercera categoría, **Situación Dialógica Igualitaria**, donde los alumnos se expresan con libertad fomentando la reflexión propia y ajena, además de la quinta categoría, **Moderador Acompañante**, que hace referencia al moderador como guía que acompaña hacia la reflexión.

4.2.3 Categoría de análisis: Cambio de Decisión, y Situación Dialógica de Igualdad.

Avanzando en el análisis de la conversación del grupo de discusión se produce un cambio de decisión en los parlamentos comprendido entre el 101 y el 105:

- 101. **M: ¿Alguien sintió lastima del hijo?**
- 102. E2: Yo de los dos, yo no lo mataría, lo llevaría a la cárcel y ya está. (Los compañeros se ríen porque E2 está cambiando de opinión).
- 103. **M: ¿Matarías al padre y al hijo? –le pregunta a E2.**

104. E2: No mataría a ninguno de los dos.

Este sujeto es el que anteriormente había dado respuestas contrarias a su pensamiento pensando que así agradaría al moderador. Reconoció que lo mataría. El pensamiento de E2 animó a que el resto de compañeros se expresarán también con libertad. A lo largo del transcurso del grupo de discusión el sujeto E2 modificó su decisión expresando firmemente en el parlamento 104 que en realidad no lo mataría, siendo esa su decisión real, y esta vez lo confirmaba no por agradar a nadie sino porque así lo sentía. Esto es debido a que apreció la igualdad de niveles entre moderador y alumnos y se mostró sin miedo a expresar su idea libremente.

De esta forma, se corrobora una reflexividad y actitud crítica del sujeto motivada por el establecimiento de una relación dialógica igualitaria y la influencia del diálogo como apuntaba Mercer (2001) al apoyarse en Vygotsky para expresar que el pensamiento es posterior al lenguaje, es decir, el lenguaje, en este caso a través del diálogo, hace pensar a los alumnos. Se cumplen de esta manera la tercera, **Situación Dialógica Igualitaria**, y la cuarta categoría, **Cambio de Decisión**.

4.2.4 Categoría de análisis: Influencia del Diálogo.

Los alumnos, más adelante, defienden el diálogo que se ha establecido como una herramienta que les ha hecho pensar, que les ha influido, en este caso positivamente. Tal y como defiende Gabriel Kaplún rescatadas de la entrevista realizada por Mayugo (2014) que apuesta por la conversación como medio para desarrollar el pensamiento, o como establece Mercer (2001) “el diálogo estimula el pensamiento de una manera que no está al alcance de la experiencia no interactiva” (p.27). Y así lo hacen explícito los alumnos con sus testimonios.

Se puede apreciar en los parlamentos del 126 al 136, lo siguiente:

- 126. **M: ¿Qué ventajas le veis el trabajar el cine de la manera en la que lo hemos trabajado?**
- 127. E4: Así entendemos mejor la película
- 128. **M: Que es lo mismo que tener una comprensión más profunda de la película.**
- 129. E1: Te permite ponerte en el lugar del otro.
- 130. E7: Escuchar las opiniones de los demás en el momento en el que hablamos.
- 131. E8: Dar nuestra opinión... Darnos cuenta de...
- 132. E7: Reflexionar, pensar...
- 133. E8: Al compartir las opiniones nos damos cuenta de las cosas.
- 134. **M: No sólo me permite ver qué decisión he tomado yo sino que si escucho a mi amiga María la decisión que ha tomado a mí me enriquece, o no.**
- 135. E8: Y si no estás de acuerdo se debate.
- 136. **M: Permite defender mi opinión con argumentos.**

Los parlamentos anteriores tiene su origen en el fragmento de cine, aquí se comprueba como “el cine es un recurso didáctico imprescindible para despertar y enriquecer las competencias y habilidades de transmisión, reflexión, comunicación y

diálogo permanente” (Alonso y Pererira, 2000, p.129). Se corrobora la segunda categoría, **Influencia del Diálogo**. Es decir, el diálogo como activador del pensamiento, una vez más, empleando la conversación acumulativa de la

4.2.5 Categoría de análisis: Conversación Exploratoria.

Avanzando en el análisis del desarrollo de la actividad y el grupo de discusión nos encontramos con uno de los tipo de conversación que establece Mercer (2001). La conversación exploratoria donde el sujeto E1 ejerce el papel de <<abogado del diablo>> al poner en duda sus propios puntos de vista y los puntos de vista de los demás sujetos obligándose y obligándolos a ejercer la reflexión en la búsqueda de una solución o respuesta conjunta. En este caso, se pone en el lugar del que mata intentando hacerse y hacerles comprender al resto las razones del que mata, en realidad, su búsqueda o exploración va más allá que el resto, al intentar ponerse en la piel del asesino y comprender por qué ha cometido ese acto. Los parlamentos que señalan esa exploración por parte del sujeto son los comprendidos entre el 155 y el 176.

A continuación, se transcribe, para de ese modo simplificar aún más, del 164 al 172 donde se recoge con mayor explicitud la evidencia que demuestra como el sujeto E1 ejerce ese papel.

- 164. E5: Yo opino que si alguien te hace algo... yo no pienso otra manera de devolvérselo.
- 165. E1: Pero es que no tienes que devolvérselo, la cosa es aprender de las cosas malas de la gente.
- 166. Todos atacan a E1 a la vez preguntándole: ¿¿¿¿Ya pero si te lo hace todos los días????
- 167. E1: Tú no sabes la razón del que mata.
- 168. M2: ¿No te importa lo que hay detrás del que mata?**
- 169. E3: Me da igual, si ha matado a algún familiar mío yo voy a matar.
- 170. E1: puede estar mal psicológicamente o yo puedo tener motivos y que si te pusiera en mi lugar entendieses.
- 171. E8: Pero no es mi culpa que esté mal.
- 172. E1 Yo lo tengo claro, si mata a un familiar mío, yo mato, no penséis que soy un psicópata.

El caso de E1 es curioso porque a lo largo de todas las decisiones que toma y expresa en el grupo de discusión se corrobora que ha habido influencia del diálogo en su pensamiento, se cumple la categoría de conversación exploratoria.

El cine y el tipo de conversación exploratoria ha sido el generador de que este sujeto consiga ponerse en la piel de los personajes. E1 durante el desarrollo de la actividad tomó como decisión matar al asesino echándole aceite caliente por encima, como lo demuestra poniéndose en la piel de la víctima en el parlamento 63. Antes de eso, en el parlamento 37 se pone en la piel de la cocinera; y en el parlamento 167 al ponerse en la piel del asesino. Finalmente, este sujeto en el parlamento 176 se pone en la piel del niño y al compadecerse de él decide no matar al padre, que como ya se sabe es el asesino. Se corrobora, pues, el cumplimiento de la categoría: **Conversación Exploratoria**.

De esta manera como demostró Rodríguez, R (2010) “el cine es una herramienta capaz de desarrollar y potenciar el pensamiento reflexivo y crítico por medio de la comprensión del mundo, y de la naturaleza del ser humano mediante la contextualización de los conflictos de cada una de las películas”. Concluyó también que esa actividad aumentaba las relaciones dialógicas entre docentes y alumnos, que es lo que también ha sucedido en este caso.

4.2.6 Categoría de análisis: Situación Dialógica de Igualdad.

Avanzando aún mas en el análisis se aprecia como el sujeto E6 expresa sus emociones y sentimientos al confiar al resto de los componente una historia que para ese sujeto es dolorosa. El parlamento es el número 188, y a continuación se muestra su transcripción:

- 188. E6: Yo por ejemplo, de chica, me hacían un montón de cosas en el otro colegio, y solía vengarme pero no con esas personas, si no que dejaba sin comer a mi perra, o cosas así.
- 189. Los compañeros se ríen pero a los segundos se hace un silencio.
- 190. M2: ¿Y qué conseguías con eso, tú?**
- 191. E6: No sé, lo hacía por vengarme pero no con ellos directamente, si no con alguien que no se lo merecía.
- 192. M2: ¿Pero te hacía sentirte bien?**
- 193. E6: Era una forma de desahogarme.
- 194. El moderador recuerda que en el cuestionario previo y posterior había una pregunta que decía qué consecuencia trae la violencia, y una de las opciones de respuesta era “pagarlo con quien no lo merece” como es el caso.

La expresión de esta experiencia es transformadora para la persona que lo cuenta y también para el resto de los sujetos que la escuchan, incluido el moderador. La prueba más evidente es el silencio que se crea entre todos. Un silencio que hace reflexionar y caer en la cuenta del dolor de la persona que lo relata.

Los autores de aprendizaje dialógico establecen como en “el contexto de un diálogo igualitario es posible que emerjan saberes, vivencias, y emociones de cada persona” (Aubert, A, et al, 2013, p.81). En este espacio creado, moderador y alumnos establecen un diálogo igualitario que posibilita que emerjan experiencias personales e íntimas que probablemente nunca antes se hayan contado. Prueba de los mismo es el siguiente parlamento donde otro de los sujetos, animado por el relato anterior da el paso de contar también su experiencia, que tiene lugar en el parlamento 207, y que a continuación, se transcribe:

- 207. E7: Ahora me doy cuenta de cosas, me acuerdo cuando era pequeña que estaba yo jugando con mi hermana, y de repente, apareció una niña y decía cosas que no recuerdo, discutimos y esta niña le tiró una piedra a mi hermana. Y recuerdo que le dije a mi hermana que no le tirara otra piedra porque si no le iba hacer una herida, y con el tiempo pensé que de haberle tirado una piedra le hubiera hecho sentir mejor pero ahora

me doy cuenta que de haberlo hecho, mi hermana y yo nos hubiéramos sentido mal.

A partir de la verbalización de las dos experiencias anteriores, tiene lugar la intersubjetividad, donde se encuentra la ayuda, la comprensión, etc entre los participantes. El aprendizaje aquí va más allá, se genera empatía y sensibilidad humana, abre heridas y despierta los sentimientos de quienes mantienen una escucha y observación activa. De este modo, se llega a una construcción del conocimiento por parte de y entre todos. Luego cada uno lo interioriza. Es lo que se conoce como la teoría sociocultural de aprendizaje que implica tener en cuenta a la persona y el contexto y donde se genera conocimiento a partir del compartir de manera intersubjetiva entre todos para después pasar a un plano subjetivo donde tiene lugar la internalización. Llegados a este punto llegamos a las funciones psicológicas superiores a las que hace referencia los autores de aprendizaje dialógico y que se apoyan en Vygotsky. Se corrobora de esta manera la categoría de análisis **Situación Dialógica de Igualdad**.

El cine tal y como señala Pereira (2005) despierta los sentimientos de las personas haciendo que estas se hagan preguntas acerca de su vida, que a su vez les lleva a una reflexión profunda de sí mismos y del mundo en el que se mueven.

4.2.7 Categoría de análisis: Cambio de Idea.

Avanzando en las situaciones dialógicas igualitarias que tienen lugar en el grupo de discusión, se encuentran evidencias de cambio de idea motivados o producidos por el diálogo. En este caso el sujeto E1 hace una reflexión acerca de las aportaciones que ha obtenido durante el desarrollo de toda la actividad.

204. E1: Que en el momento en el que no sabes como actuar, hay que sacar lo positivo de las situaciones aunque sean cosas malas, porque uno puede actuar más concienzudamente. A mi esto me ha hecho pensar.

En el caso siguiente, el moderador ejerciendo una vez más de guía, haciendo preguntas directas y claras, consigue que los alumnos expresen sus emociones y aquello que dentro de ellos los ha transformado a partir del diálogo establecido. En este caso la percepción que tenían unos de otros.

218. **M: ¿Ha cambiado algo en ti? ¿Qué ha cambiado en vosotros por mínimo que sea después de todo lo que hemos realizado?**
219. E4: Escuchar las opiniones de los demás también me ha hecho conocer más a esas personas, gente que antes yo casi no las escuchaba hablar y ahora sin embargo las he escuchado hablar, desde su punto de vista pues a mi me ha cambiado un poco la imagen que tenía.
220. **M: ¿Te importa decir quién son esas personas?**
221. El sujeto se ríe. No quiere decirlo.
222. E4: Sí, y además, positivamente.

Los sujetos siguen compartiendo sus impresiones acerca de lo vivido, y como es el caso de los sujetos E7 y E5 les ha hecho pensar y reflexionar. Como apunta

Mercer (2001) gracias al diálogo se genera pensamiento, conocimiento y comprensión. Y como señala Paulo Freire en Hernando, A (1998) “siempre debemos adoptar una visión crítica, la de una persona que cuestiona, que duda, que investiga y que quiere iluminar la propia vida que vivimos” (p.2).

- 223. E1: Me ha hecho reflexionar sobre reflexiones que ya traía de casa, pero que creo que antes no me paraba a pensar.
- 224. E8: Me ha hecho pensar más las cosas que hago.
- 225. E7: Pensar antes de actuar, depende la gente le responde de un modo o de otro, me ha permitido conocer más a las personas.
- 226. E5: Me ha hecho reflexionar más sobre el tema de la venganza, sobre el ojo por ojo.
- 227. E3: Yo no he cambiado de opinión, y me quedo igual, la verdad.
- 228. E2: Yo ya he cambiado de opinión, yo dije primero que no lo mataba, lo hice por quedar bien, luego dije que sí, y ahora digo que no lo mataría, he cambiado las decisiones porque no se puede matar a todo el mundo.

Analizando e indagando más en el grupo de discusión a raíz del visionado, los alumnos expresan a raíz de la pregunta del moderador sus impresiones y sensaciones:

- 234. **M: ¿Por qué creéis que deberían de hacerse más a menudo los grupos de discusión?**
- 235. E4: Porque es donde realmente conoces a la gente.
- 236. E1: Te permite con alguien que no hablas y no conoces, conocerlo, entender por qué dice cosas que en un principio a lo mejor no entiendes.
- 237. E7: También te desahogas.
- 238. E8: Te permite conocerte a ti mismo a la vez que hablas, eso es lo que me ha pasado a mi hoy.
- 239. E7: Aquí te atreves a decir lo que sientes, cuando hay muchos momentos en los que no te atreves por lo que piensen los demás.
- 240. E3: A mi me da igual lo que piensen sobre mi pensamiento.
- 241. E1: Yo hoy no he hablado de mi pero me he relacionado contando cosas. He interiorizado, eso nunca lo hago, no lo hago a menudo.

Se corrobora de esta manera la existencia y cumplimiento de la categoría: **Cambio de idea** por lo expresado hasta el momento.

5. Conclusiones

Una vez leídos, observados, comentados y analizados los resultados de este trabajo se puede proceder a comentar de manera general y específica las conclusiones que se obtienen de esta investigación.

Cuestionario previo y posterior:

La conclusión que se obtiene de la primera parte de este trabajo, referido a los cuestionarios previo a la actividad y el cuestionario posterior a la misma es que sin haberse producido una situación dialógica en la realización de ambos cuestionarios entre los alumnos, se aprecian pinceladas de cambios en el pensamiento de los mismos que se palpan en el tipo de respuesta que fijaron en el cuestionario posterior. Esto es consecuencia de una reflexión producida por el fragmento de cine que se intercala entre ambos cuestionarios donde se les facilitó espacio para la expresión de las decisiones tomadas, **en su gran mayoría no reflexivas**, que sumaba y aportaban valor aunque no coherencia. Entre la realización de la actividad y el cuestionario posterior se dejó un periodo de tiempo (dos semanas aproximadamente) en el que los alumnos internalizaron lo aprendido y muchos modificaron sus respuestas de cara al cuestionario posterior. Se concluye que el fragmento de cine trabajado de manera interactiva y con espacios para pensar, les hizo reflexionar y cambiar la respuesta en el cuestionario posterior **acerca de la percepción que tenían de la violencia**

Cabe destacar un hecho bastante significativo que es el apoyo que sienten los miembros que han realizado esta actividad entre ellos o con ellos mismos. Esta afirmación se expresa como real debido a resultados más específicos observados en los cuestionarios posteriores. Los alumnos prefieren apoyarse o acudir a las personas que han vivenciado la actividad antes que a otras ajenas a la misma cuando se trata de modificar su conducta respecto a los valores aprendidos.

Grupo de discusión:

En cuanto al desarrollo del grupo de discusión se aprecia cómo la propuesta metodológica de cine-fórum interactivo e innovador detona y favorece el hecho de que los alumnos se expresen, dialoguen y gracias a ello, de manera general, **den respuestas más reflexivas**, al escucharse y mantener en determinados momentos conversaciones acumulativas y explorativas.

Por tanto, en primer lugar, el hecho de que los alumnos hayan interactuado con el fragmento de cine y, en segundo lugar, entre ellos mismos en el grupo de discusión, ha promovido: **la expresión de vivencias, y el diálogo, que les ha llevado a generar pensamiento, conocimiento y comprensión, y esto a su vez a alcanzar una mayor reflexión crítica.**

Los alumnos, a partir del visionado del fragmento de cine, y su posterior análisis conjunto en situaciones dialógicas igualitarias, consiguieron extrapolar a sus vidas temas que se trataron en el fragmento de cine, como la venganza, el dolor, la pérdida, la ira, etc. Se concluye pues, que todo lo anterior mejoró la expresión de vivencias, la comunicación, la reflexión y la actitud crítica.

Gracias a esta propuesta metodológica realizada en el aula, mucho de los alumnos han caído en la cuenta de que hay situaciones en sus vidas que son violentas aunque ellos no lo sabían, detectaban o fueran conscientes de ello por el concepto equivocado que tenían acerca de la percepción de la misma. Los alumnos antes de realizar la actividad encontraban la violencia mayoritariamente en la televisión y en gente conocida. Ahora la reconocen en sus propias vidas, paso

fundamental para producir el cambio hasta eliminarla por completo. Se concluye que la percepción que tienen de la violencia después del desarrollo de la actividad y el grupo de discusión ha cambiado notoriamente (aquí han verbalizado los cambios que ya fijaron en el cuestionario posterior).

Además, los alumnos a raíz del desarrollo de la actividad y el grupo de discusión consideran y muestran más unión entre ellos, y reconocen haberse conocido mejor gracias a esos espacios de diálogo.

A lo largo del desarrollo del grupo de discusión, tres de los ocho alumnos cambiaron de decisión al afirmar que no matarían al sujeto del fragmento de cine a partir del diálogo que se estableció entre todos. Este cambio de decisión corrobora y concluye que en ellos hubo reflexión y actitud crítica.

Además, los ocho alumnos que participaron en el grupo de discusión reconocieron, se demuestra, y se concluye que cambiaron en ellos ideas y percepciones, y obtuvieron un aprendizaje significativo gracias a la interacción y al moderador como guía hacia la reflexión acerca del tema tratado y los beneficios que se obtenían a partir del diálogo. Concluyéndose que ese cambio de idea o percepción pasó previamente por una reflexión y actitud crítica.

Los alumnos alcanzaron un análisis del fragmento de cine, establecieron un diálogo en el que intercambiaron experiencias, sentimientos y opiniones respecto al tema del odio y la venganza, mostraron una actitud de escucha activa a sus compañeros, respetaron las opiniones de los demás, y el turno de palabra, pensaron, generaron pensamiento, conocimiento, y comprensión. Alcanzando en el camino y al final: reflexión y actitud crítica.

Se concluye, de manera general, que la hipótesis de este trabajo se cumple, es decir, la propuesta de cine-fórum interactivo e innovador y el grupo de discusión realizado mejora la capacidad reflexiva y crítica del alumnado respecto a los valores aprendidos.

El desarrollo de esta investigación ha permitido conocer la percepción que los adolescentes tenían de la violencia y la percepción que tienen ahora, cayendo en la cuenta de que ahora los alumnos son capaces de reconocer de manera más tangible y real aspectos violentos de ellos mismos, y que se suceden a su alrededor, como paso previo al cambio personal, que capacite al alumno a cambiar su entorno y el mundo.

Por lo tanto, la hipótesis de esta investigación: la propuesta de cine-fórum interactivo y el grupo de discusión mejora la capacidad reflexiva y crítica del alumnado respecto a los valores aprendidos, se cumple, ya que ha sido validada por los resultados obtenidos y analizados anteriormente.

Dados los resultados y conclusiones que se han obtenido, es de buen gusto, a continuación, hacer recomendaciones al centro del cual se han recogido las muestras para que en un afán de mejorar el aprendizaje y crear espacios de diálogo, lo pudieran tener en cuenta, para próximas mejoras.

5.3. Recomendaciones al centro

De acuerdo a los resultados obtenidos y analizados se recomienda al centro, en este caso, al Colegio Santa Ana de Sevilla, la siguiente propuesta:

Crear un Plan de Acción Tutorial en la E.S.O donde se de importancia a la generación de espacios dialógicos igualitarios entre el docente y los alumnos, a partir del visionado de fragmentos audiovisuales, donde se traten temas que les inquieten a los adolescentes, con el objeto de mejorar la reflexión y actitud crítica en la búsqueda de buenas y mejores actitudes y comportamientos.

Del mismo modo, en cualquiera de las asignaturas se pueden aprovechar los conflictos que los alumnos traigan del recreo o que se hayan provocados en el aula, para dar lugar a situaciones dialógicas en la que a partir del diálogo y la expresión de lo sucedido, las emociones, e inquietudes, se solucionen los conflictos, se genere sensibilidad humana, se fomente la relación entre el docente y los alumnos, y se mejore la reflexión crítica.

Las tertulias a modo de grupo de discusión tanto en el Plan de Acción Tutorial a partir del visionado de un fragmento de cine como el aprovechamiento de los conflictos generados en el aula y en el patio para ser empleados como catalizadores en la búsqueda de su resolución, siempre mejorará las relaciones entre los sujetos y pondrá el diálogo en el eje del aprendizaje y las adquisición de las competencias.

6. Referencias bibliográficas

- Alonso, M^a. L., y Pereira, M^a. C. (2000): El cine como medio-recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y metodológico. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria. (nº5 1ª época) p.127-147.
- Alonso, M^o, J., Arandia, M., y Loza, M. (2008). La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en las dinámicas dialógicas. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado. 11 (1) p.1-7.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., Racionero, S. (2013). Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información. Barcelona, España: Hipatia.
- Barale, C., y Zulma, E. (2011). Una experiencia de investigación en formación docente. El vídeo-cine en el aula universitaria. Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación. (Número 1) p.1-10.
- Clarembeaux L, M. (2010). Educación en cine: memoria y pensamiento. Revista Científica de Comunicación y Educación. Volumen XVIII (Número 35) p.25-32.
- Díaz, J., Santisteban, A. y Cascajero, A. (Eds.). (2013). Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Díez, J., y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado. (Número 67) p.19-39.

- Flecha, R., y Puigvert, L. (2004). El uso dialógico de las tecnologías en sociedades dialógicas: una propuesta de democratización de los medios. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. (Número 21) p.40-52.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Fueyo, A., y Fernández, J. I. (2012). Hacer visible lo cotidiano a través del cine: la perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 15 (2) p.123-130.
- González, N., González, V., y Ramírez, A. (2015). La competencia mediática en el profesorado no universitario. Diagnóstico y propuestas formativas. *Revista de educación*, 367, 117-146.
- Gorrochotegui, A. (2012). Enseñanza del liderazgo a través del cine. *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*. 9 (3) p.103-116.
- Lariccia, F. (2006). La enseñanza del cine en el sistema educativo italiano. *Revista Científica de Comunicación y Educación*. (Número 29) p.47-49.
- Martínez, M., Esteban, F, y Buxarrais, M, R. (2011). Escuela, profesorado, y valores. *Revista de educación*. (Número extraordinario), p95-113.
- Martínez-Salanova, E. (1997). Necesidad didáctica de la utilización del cine para una Educación en Valores. El valor de la imagen en movimiento. *Revista Científica de Comunicación y Educación*. (Número 9) p.23-35.
- Martínez-Salanova, E. (1998). Utilización del cine en las aulas. Aprender pasándolo de película. *Revista Científica de Comunicación y Educación*. (Número 11) p.27-36.
- Martínez-Salanova, E. (2002). El cine, otra ventana al mundo. *Revista Científica de Comunicación y Educación*. (Número 18) p.77-83.
- Martínez-Salanova, E. (2003). El valor del cine para aprender y enseñar. *Revista Científica de Comunicación y Educación*. (Número 20) p.45-52.
- Martínez-Salanova, E. (2009). Medios de comunicación y encuentro de culturas: propuesta para la convivencia. *Revista Científica de Comunicación y Educación*. (Número 32) p.223-230.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona, España: Paidós.
- Ministerio de educación (2011). Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España. Recuperado de http://ntic.educacion.es/w3/competencia_mediatica/
- Miravalles, L. (1998). Cómo disfrutar del cine en el aula. *Revista Científica de Comunicación y Educación*. (Número 11) p.63-69.
- Ortiz, M. A. (2008). Educar la mirada en la <<sociedad multipantalla>>, To teach the look in a multi-screen society. *Revista Científica de Comunicación y Educación*. (Número 31) p.10-13.
- Osorio, A., y Rodríguez, V. M (2010). Cine y pedagogía: reflexiones a propósito de la formación de maestros. *Revista de Investigación y Pedagogía. Maestría en Educación*. Volumen 1 (Número 2) p.67-86.
- Palacios, J., y Oliva, A. (1999). La adolescencia y su significado evolutivo. En J, Palacios., Marchesi, A., Coll, C. (Alienza), *Psicología evolutiva* (p.433-451) Madrid.

- Pereira, M^a. C. (2005). Cine y educación social. Revista de Educación. (Número 338) p.205-228.
- Pereira, M^a. C., y Marín, M^a. (2002). Respuestas docentes sobre el cine como propuesta pedagógica. Análisis de la situación en educación secundaria. Ediciones Universidad de Salamanca. (Número 13) p.233-255.
- Pulido, C. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. Revista Signos. Número especial. Monográfico N°2.
- Rodríguez, T, J. (2014). El cine en la realidad de las aulas. Revista Historia y Comunicación Social. Revistas Científicas Complutenses. Vol. 19. (Número Extra 3) p.565-574.
- Rodríguez, R, L., y Nana Rodríguez (2010). El cine, estrategia para el desarrollo del pensamiento. Revista de Investigación y Pedagogía. Maestría en Educación. Volumen 1 (Número 2) p.87-110.
- Ruiz, F. (1994). El cine de ficción es un útil material didáctico por su variedad temática y por su capacidad para presentar conflictos. Cine y enseñanza. Revista Científica de Comunicación y Educación. (Número 3) p.74-80.
- Ruiz, F. (1998). Preliminares para una didáctica del cine: la detección de ideas previas. Revista Científica de Comunicación y Educación. (Número 11) p.37-42.
- Salmerón, H. Rodríguez, S., y Gutiérrez, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. Revista Científica de Comunicación y Educación. (Número 34) p.163-171.
- Tornel, J, L. (2007). Cine formativo mediante enseñanza por tareas: milagro en Milán. Revista Escuela Abierta. (Número 10) p.273-296.
- Vargas, J., y Flecha, R. (2000). El aprendizaje dialógico como “experto” en resolución de conflictos. Contextos educativos, Revista de educación. (Número 3) p.81-88.

7. Anexos

Los anexos están adjuntados en un DVD, en él se puede consultar los siguientes materiales:

1. Fragmentos audiovisuales de la película Relatos Salvajes de Damián Szifron, 2014.
2. Hoja de ruta para la toma de decisiones
3. Grabación de audio del desarrollo de la actividad
4. Grabación de audio del desarrollo del grupo de discusión.
5. Diagramas cuestionarios previo y posterior.